مُعَلمُ اليافِعِينَ

أداؤُه، تَقْويمُهُ، كِفَايَاتُهُ

اعداد وتأليف

م. د حسن حيال محيسن الساعدي

م. م رسول عاشور حسن العقيلي



مُعلَمُ اليافِعِينَ

أداؤُه، تَقْويمُهُ، كِفَايَاتُهُ

اعداد وتأليف

م. د حسن حيال محيسن الساعدي

م. م رسول عاشور حسن العقيلي

مكتبة اليمامة للنشر والتوزيع

2021 م

م . د حسن حيال محيسن الساعدي ، م . م رسول عاشور حسن العقيلي

مُعَلمُ اليافِعِينَ أداؤُهُ، تَقْويمُهُ، كِفَايَاتُهُ ، بغداد : مكتبة اليمامة للنشر والتوزيع ، 2021 ، ص (   )

الواصفات : الأداء // التقويم // الكفايات

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية



الاهداء

إلى كل المعلمين والتربويين الذين يمثلون الدعامة الأساسية التي يُؤسس عليها النمو المتكامل لدى الناشئة في أي مجتمع من المجتمعات.

إليكم جهدنا المتواضع


MOHAMED KHATAB

مقدمة الكتاب

لاشك أن المعلم هو بوصلة جميع التخصصات التي تخرجت من معطفه ، وله دور كبير في حياة المجتمعات عموما ، ولذا كان من الواجب معرفة أداء المعلم داخل الصف وخارجه وتقويمه ، لقد أهتمت الدراسات التربوية ، ولذلك جاء هذا الكتاب رافدا للمهتمين في تقويم أداء المعلم بنحو معاصر . ولذا يعد هذا الكتاب محاولة في تسليط الضوء على معلم مدارس اليافعين وهي المدارس تخص تزويد المتعلمين الأميين الذين تسربوا عن المدارس النظامية أو لم يسجلوا فيها ، بالمهارات القرائية والكتابية والحساب. ونحو ذلك من سائر العلوم ،لذل جاء هذا الكتاب على نحو خمسة فصول وقد اشتمل الفصل الاول على شخصية المعلم وأدواره في الحياة المدرسية وخارجها ، وجاء الفصل الثاني مبينا مدراس وتلاميذ اليافعين ، يعدُّ المجال الذي يتصل اتصالاً مباشراً بمستقبل المتعلمين اليافعين ، فهو الذي يمكنهم من التغيير في نواحي ومجالات حياتهم وأوضاعهم، وانا الفصل الثاني اشتمل على اداء المعلم

ونحو تفصيلي ،والفصل الرابع احتوى على تقويم المعلم وانواع التقويم ومجالاته ،والفصل الخامس كان فيه معرفة كفايات معلم اليافعين وانواع الكفايات وتأثيرها على اداء المعلم . وبذلك يعد هذا الكتاب محاولة جديدة في معرفة معلم مدارس اليافعين ومعرفة اداءه وكفاياته وتقويمه .

والله الموفق .

المؤلفان



اعداد المعلم في العراق :

يعود تاريخ الاهتمام بإعداد المعلم في العراق الى اواخر القرن التاسع عشر وتحديدا الى عهد الوالي نامق باشا ، إذ قررت السلطات التعليمية العثمانية (كان العراق تحت الاحتلال العثماني) بفتح دور للمعلمين وكان معظم المعلمين في ذلك الوقت من ضباط الجيش العثماني ، وكانت اول مدرسة لإعداد المعلمين قد فتحت عام ١٨٩٩ وقبل فيها (٤٠) طالبا من مختلف المدن العراقية ، وفي عام ١٩٠٠ فتحت مدرسة اخرى في الشيخان بالموصل قبل فيها خريجي الكتاتيب ، وقد اغلقت هذه المدرسة عندما قامت الحرب العالمية الاولى ، وفي بغداد فتحت دار المعلمين عام ١٩٠٣ قبل فيها (١٤) طالبا من خريجي الدراسة الابتدائية وكانت مدتها ثلاث سنوات ، ومناهجها تشمل الهندسة والعلوم والرياضيات والتاريخ الاسلامي واصول التدريس واللغة التركية والفارسية والعربية والفرنسية وكان فيها ثلاثة مدرسين فقط. (ظاهر ، ١٩٨٣ : ١٩) وفي عام ١٩٠٨ اصبحت هناك ثانوية للمعلمين مدة الدراسة فيها اربع سنوات بعد ان كانت سنتين ، ويقبل فيها خريجو المدارس الابتدائية والدينية. (مبارك ، ١٩٨٩ : ٤٤) .

ومن الملاحظ ان عدد الطلاب كان قليلا لانتقاء الحاجة اليهم بسبب قلة المدارس في ذلك الوقت ، اما مناهج الدراسية التي كانت لها علاقة بإعداد المعلم مهنيا فقد اقتصرت على (اصول التدريس).

وفي عام ١٩١٣ بلغ عدد دور المعلمين ثلاث دور ينتمي اليها ٢٧٠ طالبا وعدد مدرسيها (٢٢) معلماً وقد أغلقت هذه الدور أبان الحرب العالمية

الاولى وذلك لان اغلب مدرسيها كانوا من ضباط الجيش العثماني. (ظاهر ، ١٩٨٣ : ٢٠) . وفي عام ١٩١٧ ونتيجة الحاجة الى الملاك التعليمي المؤهل دفعت المسؤولين الى تأسيس دار المعلمين على شكل دورات قصيرة لا تتجاوز مدتها ثلاثة اشهر ، ثم جعلت مدتها ستة اشهر عام ١٩١٨.

(بهنام ، ١٩٩٣: ٣١) .

وبعد تشكيل الحكومة العراقية التفتت تلك الحكومة الى أهمية التعليم والى ضرورة فتح مدارس لتعليم ابناء الشعب ، فوجدت ان الامر يتطلب عددا من المعلمين وتوفير هذا العدد يتطلب فتح دور المعلمين فعقدت العزم على ذلك ، الا ان عدم وجود مدرسين يقومون بإعداد المعلمين معضلة تواجه القائمين بالأمر حينذاك. (ظاهر ، ١٩٨٣ : ٢٠)

ولأجل معالجة هذا الامر استعين بعدد من المدرسين من سوريا ولبنان ومصر وانكلترا للقيام بالتدريس في دور المعلمين التي فتحت عام ١٩٢٢-١٩٢٣ وفي عام ١٩٢٦ اصبحت الدراسة في دور المعلمين تسير على وفق منهج واحد ثم زيدت الى ثلاث سنوات و في عام ١٩٢٦ زيدت مدة الدراسة الى اربع سنوات بعد الابتدائية ثم جعلت سنتين ثم ثلاث سنوات فوق التعليم المتوسط ، وفي عام ١٩٢٨ افتتحت دار المعلمات الابتدائية وجعلت مدتها ثلاث سنوات بعد الابتدائية ، ثم وجد نظام اخر مدته سنتان فوق الدراسة الثانوية ، ولكن سرعان ما الغي هذا المعهد وحل محله معهد الملكة عالية وفيه فرعان : الاول لإعداد معلمات المدارس الابتدائية ومدته سنتان والثاني لإعداد معلمات المدارس المتوسطة ، وفي عام ١٩٢٩ غير نظام المعهد

وجعلت الدراسة من سنتين الى ثلاث سنوات بعد المتوسطة. (بهنام ، ١٩٩٣ : ٣١) .

وفي عام ١٩٣٢ أنشئت دار المعلمين الريفية لا عداد معلم المرحلة الابتدائية ويكون في الوقت نفسه مزارعا اوموظفا اجتماعيا او صحيا، اذ يقبل فيها خريجو المدارس الابتدائية لمدة ٤-٥ سنوات ، وفي عام ١٩٥٣ حسب نظام دور المعلمين والمعلمات رقم ٥٢ لسنة ١٩٥٣ وجعلت مدة الدراسة فيها اربع سنوات وعلى مرحلتين مرحلة عامة يشترك فيها جميع الطلبة ومرحلة توجيهية للتخصص في احد الفروع ومدتها سنتان ، وفي عام ١٩٥٥ تقلصت دور المعلمين الريفية تدريجيا حتى تخرجت اخر دورة عام ١٩٥٤/١٩٥٥. (التميمي ، ٢٠٠٠ : ٨١)

وفي عام ١٩٥٦-١٩٥٧ حدث منعطف كبيرفي سياسة التوسع باعتداد المعلمين والمعلمات نتيجة توجه وزارة المعارف نحو تقليص الدورات التربوية لإعدادهم اعداداً جيدا عن طريق هذا الدور حتى سنة ١٩٦٩ اذ تم ايقاف القبول والتعيين في المحافظات التي فتحت المعاهد لإعداد المعلمين.

(مبارك ، ١٩٨٩ : ٤٧) .

وفي عام ١٩٦٠ عدت مجالات اعداد المعلمين والمعلمات في نظام المدارس الابتدائية رقم ٤٩ لسنة ١٩٦٠ بما يأتي :-

١- الدورات التربوية : مدة الدراسة فيها سنة واحدة بعد الثانوية.

٢- دور المعلمين والمعلمات الابتدائية : مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المتوسطة.

٣- معهد الفنون الجميلة : يتخرج في فروعه الفنية والمهنية معلمون اختصاصيون ، ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات بعد المتوسطة.

٤- معهد الفنون المنزلية : مدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد الابتدائية.

٥- معهد التربية الرياضية :- مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات بعد المتوسطة لإعداد معلمين في التربية الرياضية.

ونتيجة المحاولات التي جرت في تطوير معلم المرحلة الابتدائية ، فقد شرع في فتح معهد المعلمين في بغداد عام ١٩٦١/ ١٩٦٢ يقبل فيه حملة الشهادة الثانوية ومدة الدراسة فيه سنتان وقد شهدت سنة ١٩٦٨/١٩٦٧ توسعا كبيرا في فتح المعاهد شملت كل محافظات القطر حتى بلغ عدد الطلبة في هذه السنة (١٠٠٠) طالب وطالبة. (ظاهر ، ١٩٨٣ : ٢١) .

وقد الغيت جميع معاهد اعداد المعلمين عام ١٩٧٠/١٩٦٩ كما اغلقت دور المعلمين والمعلمات ايضا بصورة موقتة ، ومن الاسباب التي اغلقت من اجلها تلك المعاهد كانت الرغبة الجادة في جعل اعداد المعلم منسجما مع تطلعات (سياسة الدولة الجديدة).

وفي عام ١٩٧١ اعيد فتح المعاهد بعد ان عدلت مناهجها كما اعيد فتح دور المعلمين والمعلمات ، التي يحصل المتخرج فيها على دبلوم مع التخصص بفروع الاعداد العام ، او اللغة الانكليزية او التربية الرياضية او

التربية الفنية او التربية الخاصة. (ظاهر ، ١٩٨٣ : ٢١)

وفي عام ١٩٨٢ الغيت دور المعلمين لتحل محلها معاهد اعداد المعلمين ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد الدراسة المتوسطة ، وفي عام ١٩٩٣ فتحت كليات المعلمين مدة الدراسة فيها اربع سنوات تمنح درجة البكلوريوس لتحل محل معاهد اعداد المعلمين التي كانت مدة الدراسة فيها سنتان. (التميمي ، ٢٠٠٠ : ٨١) .

ويبدو من خلال ما تقدم أن مؤسسات اعداد المعلمين في العراق قد مرت في أحوال غير مستقرة ، فهي تفتح مرة وتغلق مرة اخرى ، فضلاً عن قلة وجود الملاكات التدريسية الخاصة بها ، ونتيجة عدم وضوح واستقرار السياسية التربوية في العراق ، وضعف التوافق بين التخطيط والتنفيذ في العمليات التربوية.

المعلم ومفهومه الواسع:

المُدَرِّس أَو المُعَلِّمُ هُو من يمتَلِك قَدْرَ مِن العِلم والمعرفَة ويَقُوم بِإيصالِهَا (نقْلُهَا) إلى الآخرِين. ويشمُل هذا التَّعرِيف العَام؛ جمِيع أَنواع المُعلِّمِين.

والمعلم لغة :اسم فاعل لفعل علّم، ونقول معلم أي قام بفعل التعليم، والمعلم هو من يقوم بتربية وتعليم المتعلم وذلك بتوجيه مجموعة الخبرات التي اكتسبها إلى المتعلم وذلك بطرق ووسائل مبسطة تجعل المتعلم يتقبل ذلك بسهولة، إذن فهو اللبنة الأساسية لعملية التعليم. معلم وهو القائد المجتمع ويقوم بتنشأة الأجيال للمستقبل ويقول الغزالي: التربية والتعليم أفضل واشرف وأنبل مهنة بعد النبوة.

والمعلم أو المدرس هو الشخص الذي يوفر التعليم للتلاميذ (الأطفال) والطلاب (للبالغين). دور المعلم هو رسمي في كثير من الأحيان والمستمرة، التي نفذت في المدرسة أو أي مكان آخر من التعليم الرسمي. في كثير من البلدان، يجب على الشخص الذي يرغب أن يصبح مدرسا أولا الحصول على مؤهلات مهنية محددة أو أوراق اعتماد من جامعة أو كلية. قد تكون هذه المؤهلات المهنية وتشمل دراسة علم التربية، علم التدريس. المعلمين، مثل غيرهم من المهنيين، قد يكون لها لمواصلة تعليمهم بعد تأهله، وهي عملية تعرف باسم التطوير المهني المستمر. يمكن للمعلمين استخدام خطة درس لتسهيل تعلم الطلاب، وتقديم دورة دراسية وهو ما يسمى المناهج الدراسية. قد دور المعلم تختلف بين الثقافات. يمكن للمعلمين توفير التعليم في معرفة القراءة والكتابة والحساب، الحرفية أو التدريب المهني، والفنون، الدين، التربية المدنية، ودور المجتمع، أو

المهارات الحياتية. ويجوز للمعلم الذي يسهل التعليم بالنسبة للفرد كما يمكن وصفها بأنها شخصية المعلم، أو، إلى حد كبير من الناحية التاريخية، وهي المربية.

في بعض البلدان، يمكن أن التعليم النظامي تتم من خلال التعليم المنزلي. التعلم غير الرسمي يجوز أن يساعده معلم تحتل دورا عابرة أو مستمرة، مثل أحد أفراد الأسرة، أو من قبل أي شخص لديه معرفة أو مهارات في إعداد المجتمع الأوسع. المعلمون الدينية والروحية، مثل معلمو الملالي، الحاخامات والقساوسة / القساوسة الشباب واللامات، قد تعليم النصوص الدينية مثل القرآن، التوراة أو الكتاب المقدس.

دور المعلم :

ظهرت الحاجة إلى التعلم الفعال نتيجة عوامل عدة ، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي ،والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي .

ان التعليم يعتبر مكوناً اساسياً من مكونات المنظومة التعليمية ، فإذا كانت مكونات المنهج هي :الأهداف ،والمحتوى ونشاطات التعليم والتعلم ،والتقويم .فإننا نجد ان التدريس هو واسطة العقد لهذه المكونات ،ونقطة الوسط التي ننطلق منها لتحقيق الأهداف وفي ضوئها يتحدد شكل التقويم ووسائله وأساليبه وغاياته.

ان التعليم هو اداتنا لتطبيق المنهج أي لو نظرنا الى المنهج في ضوء المدخل المنظومي لوجدنا ان التعليم هو العمليات التدريسية فبدونه يفقد المنهج وظيفته وتتوقف العملية التعليمية ،فكان التدريس هو قلب العملية التعليمية ، فإذا اصاب هذا القلب قصور او ضعف ،فقدت العملية التعليمية حيويتها ووظائفها وأصبحت غير مثمرة، من كل ذلك تبرز اهمية عنصر التعليم كمكون من مكونات المنهج الفعلي او المنفذ ويصبح السعي نحو توفير شروط الجودة ومعاييرها ومواصفاتها في التدريس ليكون بحق تدريساً فعالا أمرا يحتل المكانة الاولى في التعلم لان توفر هذه الشروط والمعايير والمواصفات في التدريس

هو توفر لها في ذات الوقت في كل العملية وهو الضمان الاكيد لنجاح عملية التعليم والتعلم أي نجاح المنهج المعلمي في تحقيق اهداف التعلم.

فقد بينت نتائج الأبحاث مؤخرا أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله المعلم هي السائدة لا تسهم في خلق تعلم حقيقي . و ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه

إن إنصات المتعلمين في غرفة الصف سواء أكان لمحاضرة أم لعرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلما فعالا فما التعلم الفعال لكي يكون التعلم فعالا ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، و بصورة أعمق فالتعلم الفعال هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه.

بنـاء على ما سبق فإن التعليم الفعال هـو : (طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشيـاء تجبـرهم على التفكير فيما يتعلمونه)

واما دور المعلم مشارك نشط في العملية التعليمية ، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة ، مثل : طرح الأسئلة ، وفرض الفروض والاشتراك في مناقشات ، والبحث والقراءة ، والكتابة و التجريب . بينما يكون دور المعلم هو دور الموجه والمرشد والمسهل للتعلم . فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي (كما في النمط الفوضوي) لكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه . وهذا يتطلب منه الإلمام

بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات ، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة و غيرها .

ولأهمية أدوار المعلم في العملية التعليمية حدد الكثير من المربين والباحثين هذه الأدوار وحللوها للإفادة منها في برامج أعداد المعلمين وتدريبهم لكي يتعرفها المعلمون لممارستها فقد حددت الأدوار التي يؤديها المعلم على النحو الأتية :

١- التخطيط للدرس.

٢- القدرة على الافادة من الاستراتيجيات.

٣- القدرة على توصيل المعلومات للتلاميذ.

٤- حبه مهنته وتعاطفه مع تلاميذه.

٥- مهارة صياغة الأسئلة والتغذية الراجعة.

٦-استعمال الوسائل التعليمية بمهارة وإتقان.

أن الاهتمام بأدوار المعلم وبرامج الأعداد والتدريب برزت من خلال ثورة علمية هائلة وما صاحبه من ثورة تقنية هائلة أدت الى بدء مرحلة جديدة تميزت بأرتباط وثيق بين العلم والاساليب الحديثة .

وبرزت هذه البرامج من خلال المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية العربية والعالمية فقد اهتمت منظمة اليونسكو من خلال مؤتمرها المنعقد في باريس عام ١٩٦٦ م الذي أكد دور المعلم في العملية التعليمية .

نبذة عن معلميَّ ومعلمات مادة اللغة العربية:

مهنة التعليم واحدة من أشرف المهن التي اختص بها المصلحون والمعلمون، ومن المهن المهمة جداً في جميع المجتمعات ، وتستمد هذه المهنة أهميتها من مصادر كثيرة لعل من أبرز محتواها التربوي والاجتماعي وآثار نتائجها على الفرد والمجتمع، وتتمتع هذه المهنة بمنزلة عالية في حضارتنا العربية الإسلامية، فقد كرم الرسول محمد(صلى الله عليه وآلهِ وصحبه وسلم) هذه المهنة حين عدَّ نفسه معلماً(إنما بعثتُ معلماً).(الجشعمي، وشذى ، ٢٠٠٩: ٣٧)، فالمعلم أو المعلمة بنحوٍ عام ومعلمي ومعلمات مادة اللغة العربية كل من يتولى التعليم في أي مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة، لا سيما في تعليم فروع اللغة العربية فهو المسؤول عن الإشراف على العملية التعليمية داخل الصف وفي إطار المدرسة، وتوجيه هذه العملية كي تحقق أهدافها وغاياتها بكفاية وفاعلية ، والعنصر الحاسم في نجاحها أو إخفاقها، وتعتمد فاعلية المعلم وكفاءته في العملية التعليمية على مجموع عوامل منها، رضى المعلم وقبوله بالتعليم مهنة وعملاً، وأنَّ يكون لهذه المهنة تقدير وإحترام اجتماعي، وواقع اقتصادي يؤمن له دخلاً يناسب قيمة عمله وأهميته.(التل،١٩٩٢: ٣١)، فضلاً عن أنَّ المعلمين أو المعلمات هم حجر الزاوية في العملية التعليمية ، فمن طريقهم يتم التعرف على معوقات ومشاكل المتعلمين ، وإيجاد الحلول للعقبات التي تواجه المتعلمين والعملية التعليمية بنحوٍ عام لا تتم من دون إشراك المعلم وإعطائه الدور الذي يستحقه ، حتى يتم تحقيق الأهداف المنشودة.(طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦: ٢٦٦)، وللمعلمين أو المعلمات دورٌ بارزٌ في تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم من طريق تنظيم العملية التعليمية، وضبط مسارها التفاعلي ومعرفة حاجات المتعلمين وقدراتهم وطرائق تعلمهم، إذ أنَّه المرشد إلى مصادر المعرفة.(العنزي، ٢٠١٠: ٢ـ ٣)، فضلاً

عن أنَّ للمعلمين والمعلمات أبرز عناصر نظام التعليم ، الذي يعتمد بنحوٍ أساسٍ عليهم في تطبيق الجودة في العملية التعليمية ، إذ بإمكانهم إخراج الكنوز الكامنة لدينا جميعاً.(جري، والعلياوي، ٢٠١٧: ٥٣)، من طريق نقل المعرفة والعلوم للمتعلمين ، ومتابعتهم نفسياً وإرشادهم، وحثهم على الابداع ، ويمثلون المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم ، من طريق إسهاماتهم الحقيقية في بناء الأجيال الواعية والمدركة لأدوارها في بناء ورقي مجتمعاتها، وإذا كانت الأممُ تقاس بعلمائها فالمعلمين والمعلمات هم الذين يبنون الرجال ويصنعون المستقبل.(الحريري، ٢٠١٥: ١٣ـ ١٦)

ومَما تقدم ذكره يرى الباحث أنَّ المعلم هو الشخص الذي يحمل على عاتقه أسمى رسالة إنسانية ، وبه تتقدم وتزدهر وتنهض المجتمعات من جانب، ومن جانب آخر ينبغي أن يتمتع بأداء عالي من الجودة والكفاءة وتحمل المسؤولية ؛ لأن مهنة المعلم من أشرف المهن وأبرزها و أخطرها لأن إخفاق المعلم في عمله يُعَّدُ تعطيل لماكنة التطور وإخفاتاً لضوء العلم المنير ، ويجب أنَّ يمتلك المعلم كماً هائلاً من مقومات النجاح ؛ حتى يتم تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة .

إدراكاً لمكانة اللغة العربية وأهميتها اتجه المعنيون بها إلى تشخيص حال درس اللغة العربية ومعلميها، إذ توصلوا إلى الآتي:

١. وجود ضعف واضح عند متعلمي اللغة العربية كلاماً وكتابة، وقراءة واستماعاً؛ وذلك لضعف القدرات والكفايات اللازمة لتعليم هذه المادة عند بعض المعلمين والمعلمات. (مدكور، ب ت: ٩)

٢. اظهرت بعض الدراسات أنَّ معلميّ ومعلمات اللغة العربية يستعملون اللغة العامية فيما يتحدثون به في تعليم اللغة العربية.(شحاتة، ١٩٩٣: ١٢٨).

٣. إنَّ بعض معلمي ومعلمات اللغة العربية لا يخططون لتعليم اللغة العربية.(عطية، ١٩٩٤: ١٤٢).

٤ ـ أصبحت مهمة تعليم اللغة العربية في المراحل المختلفة تسند إلى معلمين ومعلمات غير كفوئين.(أبو مغلي، ١٩٨٦: ١٠٨)

ثانياً: أهمية تقويم أداء المعلمين والمعلمات بنحوٍ عام ومعلميَّ ومعلمات مادة اللغة العربية بنحوٍ خاص :

يُعَّدُ المعلم مصدراً للفكرِ والمعرفة والعلوم في مجتمعهِ، وفي أمتهِ، إذ إنَّ المعلم أو المعلمة يعدانَ من بين أبرز العوامل التي تحدد نوع التعليم والتربية التي يسعى المعنيون إلى تحقيقهما.(عبيد، ١٩٧١: ١٦٥)، وقد تضمن الفكر التربوي العربي لأهمية المعلم في العملية التربوية، فمن آراء الإمام الغزالي ما يشير إلى ضرورة قيام المعلم بمراعاة طبيعة المتعلم في أثناء عملية التعليم، فهو يشبه مهنة المعلم بمهنة الطبيب إذ يقول " إنّ الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم" ، كذلك المربي لو سار على نمط واحد من التعامل اهلكهم، وانما عليه مراعاة ميولهم ومزاجهم في أثناء عملية التعليم.(جرادات، وآخرون، ١٩٨٧: ١٠٣)، فالمعلم هو من يمسك بزمام أمور العمليتين التربوية والتعليمية، إذ أنه يستخدم الوسائل الحديثة ويضعها في خدمة تلاميذه، ويكيف المنهج وفق قدراتهم واستعداداتهم، ويعمل جاهداً لتلبية احتياجاتهم التي لا تتعارض مع أهداف المجتمع وفلسفته ومطالبه، ويوجههم ويُسهم في حل مشاكلهم.(ابو الضبعات، ٢٠٠٩: ٧)، وإدراكاً لأهمية المعلم فقد حفل



التراث الإسلامي والعربي بما يؤكد ويهتم في قضية الجيل الواعد والمجتمع، فزادوا باهتمامهم بالمعلم واعطوه اهتماماً كبيراً ؛ بوصفه مصدراً أساساً بنقل العلوم والمعارف.(عبد الدايم، ١٩٧٨: ١٦٥)، في حين إنَّ المعلم يحتاج إلى التقويم المستمر بهدف معالجة الخطأ وتعزيز نشاط القوة وإذ إنَّ التقويم عملية شاملة مستمرة، وأنه جزء لا يتجزأ من البرنامج التعليمي، فالمعلم يرغب في معرفة درجة الإتقان التي بلغها في عمله، وبلوغ هذا الهدف لا يهم المعلم ومدير المدرسة فحسب، وإنما يهم كل من له علاقة بالعملية التعليمية، فالتقويم في العمليتين التربوية والتعليمية الحكم على مدى الكفاءة والكفاية أو مدى نجاح البرنامج، والغاية من ذلك ، تكمن في تعديل وتطوير مستوى الأداء.(الحريري، ٢٠٠٨: ٢١٣)، وإنَّ جودة أداء المعلم يعني جودة العملية التعليمية بأكملها ؛ لأن المعلم وحسن أدائه يُعَّدُ روح العملية التعليمية والأكثر عناصر التربية فعالية وتأثيراً .(فليه، ٢٠٠٣: ٨١ ـ ٨٢)، وإنَّ تحقيق الكفايات التعليمية عند المعلم أو المعلمة يحتل المكانة الاولى والمهمة في العملية التربوية والتعليمية ؛ لأن تحقيق الكفايات وانعكاسها في أداء المعلم أو المعلمة يضمن تحقيق الأداءين التربوي والتعليمي المطلوب للعمليتين التربوية والتعليمية.

(دبيز، ٢٠٠٢: ٣٩٧)، فضلاً عن إنَّ المسؤول الأساس عن تنفيذ المنهج الدراسي، هم المعلمون والمعلمات المُعِدَّون أساساً في الكليات التربوية، وهذا الإعداد يبقى مؤثراً في درجة إنتاجيته وتوجيهه، ويعني ذلك أنه أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وأبرز عناصرها الداخلة في نظامها ، لذا فأن أي إصلاح لهذه العملية لا يتناول إعداد المعلمين يُعَّدُ ناقصاً، ويتم إعداد المعلم من طريق الإعداد التخصصي، والإعداد المهني، والإعداد الثقافي، والإعداد التدريبي.(محمد، ٢٠١٥: ٢٠)، فالمعلم الكفء هو قوام الأمة القوية، ويجب إعداده في ضوء مجموعة من المعايير الخاصة باختيار

العناصر الصالحة لهذه المهنة من حيث الذكاء والشخصية الجذابة والميل والحماس، فضلا عن الاعتناء بتفهم ثقافة مجتمعه في عملية إعداده، وتدريب المعلمين تدريباً عملياً كافياً لما تم تناوله نظرياً ؛ لكي يتعرف على ماهية عملية التعليم والعمل في المدرسة.(جامعة الدول العربية، ١٩٥٧: ٢١١ـ ٢١٥)، إنَّ أهمية تدريب المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمية تتجسد في مساعدتهم على اتخاذ القرارات الأحسن ، فضلاً عن زيادة قابلياتهم ومهاراتهم في حل المشكلات التي تواجههم في بيئة العمل، وكيفية التغلب على حالات القلق والتوتر داخل المؤسسة التربوية.(محمد، ٢٠١٤: ٢٥).

ومن المنطلقات التي تستند إليها أهداف إعداد المعلمين والمعلمات وفق الكفايات التعليمية هي:

- إنَّ المعلمين والمعلمات لم يعدو السلطة المطلقة التي لا تسأل عما تفعل، بل أصبح مرشداً يساعد الآخرين؛ ليطورا قدراتهم وإمكانياتهم.
- إنَّ المعلمين والمعلمات أصبحوا مطالبين بتغير أدوارهم التقليدية وتعويضها بأدوار أخرى جديدة متطورة.
- الانفجار المعرفي وما نتج عنه من انشطارات في العلوم ، وهذا بدوره يفرض على المعلمين والمعلمات أنَّ يكونوا ملميَّن بكل جديد.(فوزي، ٢٠١٢: ٢٠٧ ـ ٢٠٨).

ويرى الباحث أنَّ لأداء المعلمين والمعلمات بنحوٍ عام ، ومعلميَّ ومعلمات مادة اللغة العربية بنحوٍ خاص دوراً رئيساً وفاعلاً في العملية التعليمية ، فالعملية التعليمية قائمة أساساً على ما يؤديه المعلمون أو المعلمات داخل غرفة الصف ؛ لأن مسؤولية إدارة الصف وتنفيذ الإجراءات الخاصة بالدرس هي من ضمن مهامه ، لذا كان لزاماً

أنً يتمتع المعلمين أو المعلمات بأداء جيد وبمستوى راقي؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وأنً يكونوا ملميَّن بالكفايات التعليمية اللازمة التي تُعَّدُ مفتاحاً لنجاحهم بالمهمة الموكلة إليهم.

خصائص المعلم الفعال وأثره على التلاميذ:

اولاً :الخصائص الشخصية : يبدو من الدلائل المتوافرة والتي تم استعراضها فيما سبق ، أن الخصائص المعرفية للمعلم ، تلعب دوراً هاماً في نجاح العملية التعليمية، بيد أنها لا تشكل إلا جانباً واحداً من خصائص المعلمين التي تؤثر في فاعلية أعمالهم ، فهناك جانب آخر أكثر تعقيداً ، وهو جانب الخصائص الانفعالية أو غير المعرفية والمتعلقة ببعض السمات الشخصية للمعلمين الفعالين ، إذا ينزع المعلمون كغيرهم من فئات الناس الأخرى ، نتيجة تباينهم في العديد من الخصائص والسمات الشخصية ، إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع تلاميذهم . ومن أهم الخصائص الشخصية التي لها علاقة وتأثير واضح بالتعليم الناجح :

١-الاتزان والدفء والمودة : تشير دراسات عديدة إلى أن خصائص شخصية المعلم تؤثر في سلوك طلابه التحصيلي ، وغير التحصيلي . فقد تبين أن الأطفال والمراهقين الذين يواجهون بعض الصعوبات المعلمية والمنزلية ، قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية . وقد تبين من البحوث و الدراسات أن تلاميذ المعلمين المتصفين بالاتزان الانفعالي ، يظهرون مستوى من الأمن والصحة النفسية ، أعلى من الذي يظهره ، تلاميذ المعلمين المتسمين بالتوتر وعدم الاتزان. كما تبين أن المعلمين الأكثر فعالية ، يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم ودوافعهم ، ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم ويفضلون استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة (كالمناقشة ، والاستنتاج ، والاستقراء)على الإجراءات الموجهة(كالمحاضرة ، والتلقين) في تفاعلهم الصفي ، كما ينصتون لتلاميذهم ويتقبلون



أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة . إن مثل هؤلاء المعلمين يمتازون بالتعاطف والدفء والمودة والاتزان . ويبدو أن تفضيل المتعلمين لسمات الود والدفء والتعاطف والاهتمام والتعاون غير مقصور على تلاميذ الابتدائية فقط ، بل هناك ما يوحي بأن طلاب الجامعات يفضلون الأساتذة الذين يوجهون انتباههم إلى تلاميذهم ويهتمون بمشكلاتهم الشخصية والأكاديمية على حد سواء ، ويعتبرونهم أفضل الأساتذة وأكثرهم فعالية .

٢-الحماس : تشير بعض الدلائل إلى أن مستوى حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم على نحو كبير . وقد بينت بعض الدراسات وجود ارتباط إيجابي بين حماس المعلم ومستوى تحصيل طلابه ، كما بينت أن التلاميذ أكثر استجابة نحو المعلمين المتحمسين ونحو المواد التي تقدم على نحو حماسي .

٣-الإنسانية : إن تحديد المعلم الفعال أو غير الفعال في ضوء بعض سمات الشخصية أو خصائصها ، يمكننا من القول بأن المعلم الفعال هو المعلم الإنسان الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى . إن المعلم الإنسان هو المعلم القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح والديمقراطي والمنفتح والقابل للنقد والمتقبل للآخرين . إلا أنه يجب الاعتراف بأنه ما من معلم يمتلك تلك الخصائص الحميدة جميعها ، فقد يتصف بعض المعلمين ببعض الخصائص غير المرتبطة بفاعلية التعليم ومع ذلك يتقبل التلاميذ مثل هذه الخصائص ، لأنهم

لا ينشدون الكمال في المعلم فقد يقرون أحياناً بفاعليته ومهارته على الرغم من قسوته وتزمته .

إن التلميذ لا يتوقع من المعلم أكثر من المساعدة والتفهم والتعاطف على المستوى السلوكي فما لم تتجسد مثل هذه الخصائص في سلوك تعليمي فلن تكون مفيدة ولن تؤدي إلى إحداث تغيير في العلاقات الصفية والتفاعل الصفي .

وميل التلاميذ لفرع من فروع الدراسة مرتبط إلى حد كبير بدرجة حب التلاميذ لمدرس هذا الفرع أما رفض مادة فهذا يدل على أن التلميذ يرفض مدرسها ومن جهة أخرى فهناك الكثير من المعلمين ينظر إليهم التلاميذ كمثال عال بسبب الخواص الإيجابية في شخصياتهم .

ثم إن المعلم الفعال يستطيع أن يوفر على نفسه جهداً كبيراً حين يكون بالفصل خليط غير متجانس من التلاميذ الأقوياء والضعاف – وذلك في استخدام الاختبارات في مجال الفصل الدراسي – إذ يعتمد إلى تقسيم التلاميذ في مجموعات متجانسة ، بحيث يكون مستوى أداء التلاميذ في مجموعات متجانسة ، بحيث يكون مستوى أداء التلاميذ متقارباً وذلك بتضييق مدى الفروق الفردية بينهم .

ويساعد هذا الإجراء غالباً كلاً من المعلم والتلميذ . إذ يستطيع المعلم أن يعرف مستوى التلاميذ في الفصل فيعد المادة الدراسية إعداداً يتناسب مع مستواهم فالتلاميذ المتفوقون يلزمهم إعداد خاص . وكذلك التلاميذ الضعاف أما بالنسبة لتلاميذ الفصل المتجانس فإن احتمال استفادتهم من الشرح سيكون

مضموناً لدرجة كبيرة طالما أن المادة الدراسية والمنهج وأسلوب الشرح متناسبة مع مستواهم .

وللمعلم مشاكله وأحزانه الخاصة فعلاقته بتلاميذه وتبادل المحبة معهم ومقدار إخلاصه في عمله ونجاحه فيه ، يتوقف إلى حد كبير على كيانه النفسي وما هو محمل به من أثر الماضي والحاضر من أثر طفولته وتلمذته وظروفه الحاضرة . فهذه كلها عوامل خارجة عن إرادته ولكنها تتحكم في عمله إلى حد بعيد ، وتكون عناصر شخصيته . إلا أنه من واجب المعلم ألا يحس التلاميذ بضيقه أو مزاجه غير المعتدل . فالمعلم الذي لا يسيطر على نفسه ، بصرف النظر عن السبب ، يكون غير محبوب عند التلاميذ .

ولمظهر المعلم مدلول كبير بالنسبة للتلاميذ ، فيجب أن تكون ملابسه نظيفة وأنيقة ، وأن يجبر سلوكه التلاميذ على احترامه . وأن يبتعد عن كل ما يجعل التلاميذ يسخرون منه . كما يجب عليه أن يكون رزيناً ، يجعل من درسه موضوع تقدير واحترام التلاميذ .

وليس صحيحاً بأن المعلم لابد أن يكون رجل بطش لأن أساس العلاقة بين المعلم والتلميذ يجب أن تبنى على التقارب والتفاهم ، وذلك لتحقيق أهداف التربية والبناء . ولا شك أن العلاقات الاجتماعية في الفصل مرتبطة في المقام الأول بشخصية المعلم ، فعندما يكون المعلم نشيطاً وله شخصية قوية ، فإنه يكسب ثقة تلاميذه ويسود الفصل جو كله تفاؤل . أما إذا سمح المعلم بأن يتهكم التلاميذ على أخطاء زملائهم ، أو سمح لنفسه أن يفضل أو يميز بين الزملاء ، فإن هذا يعرقل البناء والتربية .

إن التلاميذ الصغار كالمرآة تعكس حالة المعلم المزاجية واستعداداته الانفعالية ، فإن هو أظهر روح المرح والاستبشار كان خليقاً بطلابه أن يظهروا الابتهاج وروح الود والتجاوب معه . كذلك لا ينبت المعلم الذي أضربت نفسه واختل الجانب الانفعالي من شخصيته إلا تلاميذ مضطربين انفعالياً ومنحرفين مزاجياً . فالمعلم الذي يميل إلى العدوان يضطر تلاميذه إلى أن يكونوا أميل إلى الانسحاب ، وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق اتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس عموماً . كذلك يلاحظ أن المعلم الذي يحقر تلاميذه ويهون من شأنهم ويسخر من قدراتهم ، يضطرهم إلى أن يسلكوا سبيل الغش والكذب والخداع حتى يمكنهم أن يواجهوا مطالب معلمهم المتعسفة .

ثانياً :الخصائص المعرفية:

إن حصيلة المعلم المعرفية ، وقدراته العقلية ، والأساليب التي يتبعها في استثارة تلاميذه ، هي من العوامل التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث في الخصائص المعرفية للمعلم الفعال . بيد انه يصعب قياس أو تقدير الدور الذي تلعبه مثل هذه الخصائص في فعالية التعليم ، لأن هذه الفعالية لا تعتمد على معارف المعلم وقدراته العقلية فقط ، بل تعتمد على أيضا على الاستراتيجيات التي يتبعها في عملية التواصل مع تلاميذه وإيصال ما يعرف إليهم .ويمكن تصنيف الخصائص المعرفية للمعلم الفعال في عدة عوامل أهمها :

١- الإعداد الأكاديمي والمهني :

يرتبط إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا على نحو إيجابي بفعالية التعليم . فقد أشارت بعض البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية كما يقدرها الإداريون والمشرفون والتربويون في ضوء إعداد الخطط الدراسية والتعامل مع التلاميذ . فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه ، والمؤهل مهنيا على نحو جيد ، يغدو اكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا ، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى طلابه وقد يعود سبب ذلك إلى كون العوامل التي تجعل التلميذ متفوقا ، هي ذاتها التي تجعل المعلم فعالا ، كالقدرة العقلية ، والجد ، والمثابرة ، والميل إلى القراءة وسعة الاطلاع ... الخ .

٢- اتساع المعرفة والاهتمامات :

إن التعليم الناجح والفعال ، لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فقط ، بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها . إن معرفة المعلم بالمسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص ، وسعة اطلاعه على هذه المسائل تجعله اكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماما ومعرفة واطلاعا .

٣- المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه :

تشكل كمية المعلومات المتوافرة لدى المعلم عن خصائص طلابه المختلفة ، متغيرا هاما من متغيرات الخصائص المعرفية للمعلم الفعال ، فقد تبين أن هذا النوع من المعلومات يرتبط على نحو وثيق بفعالية التعليم واتجاهات التلاميذ نحو الدراسة والمعلمين .

إن التلاميذ الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عن تلاميذهم ، يمتازون بتحصيل علمي أعلى من المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون عن تلاميذهم إلا اليسير من المعلومات .

إن معرفة المعلم أسماء تلاميذه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم ، وخلفياتهم الاقتصادية ، والاجتماعية والثقافية ، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم ، تجعله اكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم .

المعلم ومهارات التعليم الفاعلة .

أولا : مهارة التهيئة الذهنية:

وهي تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل الدرس بالإثارة والتشويق ، حيث يقوم المعلم بجذب إنتباه التلاميذ نحو الدرس عن طريق عرض الوسائل التعليمية المشوقة ، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالتلاميذ

ثانيا: مهارة تنويع المثيرات :

هي عدم الثبات على شيء واحد من شانه أن يساعد على التفكير وإثارة الحماس . والتنويع بالمثيرات مهارة هامة في إيصال المعلومة : فاستخدام المعلم في كل لحظة من لحظات الدرس مهارة هو بمثابة زيادة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ مع الحفاظ على اهتمام التلاميذ في موضوع التعلم و يتحقق ذلك عن طريق تنويع المثيرات التالية :

أ- الإيماءات : ويقصد بها إيماءات الرأس وحركة اليدين وتعبيرات الجسم بالموافقة أو العكس.

ب- التحرك في غرفة الصف

ت- استخدام تعبيرات لفظية

ث الصمت : ويقصد به الصمت الذي يتخلل عرض المعلم لموضوع معين

ج- تنويع الحواس

ممارسات تبعث الملل :

أ- الصوت الرتيب

ب- الوقوف الثابت

ثالثا : مهارة استخدام الوسائل التعليمية :

عند عرض الوسيلة التعليمية أمام التلاميذ يجب أن يدرك المعلم الغاية من هذه الوسيلة ومدى ملائمتها لمستوى التلاميذ وكيفية استخدامها ، ويجب على المعلم أن يجعل التلاميذ يكتشفون تدريجيا أهداف الدرس من خلال هذه الوسيلة ، كما أن التربية الحديثة تهتم بالجانب الحسي عند التلاميذ لأن من خلاله يبقى أثر التعلم .

رابعا : إثارة الدافعية للتعلم :

يقصد بها إثارة رغبة التلاميذ في التعلم وحفزهم عليه .

فوائدها :

١- تجعلهم التلاميذ يقبلون على التعلم

٢- تقلل من مشاعر مللهم وإحباطهم

٣- تزيد من مشاعر حماسهم واندماجهم في مواقف التعلم

استراتيجيات لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم :

١-التنويع في استراتيجية التدريس.

٢-ربط الموضوعات بواقع حياة التلاميذ

٣–إثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير مع تعزيز إجابات التلاميذ .

٤–ربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفيسة والاجتماعية للمتعلم.

٥–التنويع بالمثيرات

٦– مشاركة التلاميذ في التخطيط لعملهم التعليمي .

٧– استغلال الحاجات الأساسية عند المتعلم ومساعدته على تحقيق ذاته.

٨–تزويد التلاميذ بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها.

٩– إعداد الدروس وتحضيرها وتخطيطها بشكل مناسب .

١٠– الشعور بمشاعر التلاميذ ومشاركتهم بانفعالاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم معالجتها وتدريبهم على استيعابها .

خامسا : مهارة وضوح الشرح والتفسير :

وهي إمتلاك المدرس قدرات لغوية وعقلية يتمكن بها من توصيل شرحه للطلاب بيسر وسهولة ، ويتضمن ذلك استخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات التلاميذ العقلية .

سادسا : مهارات التعزيز:

مفهومه هو :

١– وصف مكافأة تعطى لفرد استجابة لمتطلبات معينة .

٢–أو كل ما يقوي الاستجابة ويزيد تكرارها .

٣- أو تقوية التعلم المصحوب بنتائج مرضية واضعاف التعلم المصحوب بشعور غير سار .

أنواع التعزيز :

يختلف باختلاف الأشخاص والمعلم يعتمد على الله ثم على خبرته في معرفة تلاميذه وصلاحية طرائق التعزيز التي استخدمها معهم :

١- التعزيز الإيجابي (اللفظي) كـ (أحسنت - نعم أكمل - جيد) للإجابة الصحيحة .

٢- التعزيز الإيجابي (غير اللفظي) كـ (الابتسامة - الإيماءات - الإشارة باليد أو الإصبع ..)

٣- التعزيز الإيجابي (الجزئي) تعزيز الأجزاء المقبولة من إجابة الطالب .

٤- التعزيز المتأخر (المؤجل) كأن يقول المعلم لطالب هل تذكر قبل قليل قلت لنا ... يجيب .

٥- التعزيز السلبي :

أ- إيقاف العقاب إذا أدوا السلوك المرغوب فيه بشكل ملائم

ب- التجاهل والإهمال الكامل لسلوك الطالب

التعزيز والتلاميذ الخجولين :

التلاميذ الخجولين الذين لا يشاركون في المناقشات الصفية إلا نادراً بإمكان المعلم حل هذه المشكلة تدريجياً من خلال دمجه في الأنشطة الصفية. ومثال ذلك :

١- تكليفه بالإجابة على سؤال سهل نوعاً ما .

٢-في ابتسامة أو هزة رأس من المعلم إذا لاحظ أحد هؤلاء يصغي إليه أو ينتبه على ما يدور حوله في الصف.

سابعا : مهارات الأسئلة واستقبال المعلم لأسئلة التلاميذ:

١- تعد الأسئلة الصفية الأداة التي يتواصل بها التلاميذ والمعلمون

٢- تمثل الأسئلة الصفية وسيط المناقشة بين :

أ- التلاميذ أنفسهم

ب- التلاميذ والمعلم

ت- التلاميذ وما يقدم لهم من خبرات ومواد تعليمية .

مشاركة التلاميذ وتفاعلهم في الصف: يتوقف ذلك على نوعية الأسئلة وحسن صياغتها.

كما أن التفاعل بين المعلم وطلابه مهم للغاية من خلال استقبال المعلم لأسئلة طلابه بطريقة مهذبة ومشجعة ، باستخدام عبارات التعزيز مثل "أحسنت" أو "بارك الله فيك" ، لأن التشجيع يزيد من دافعية التعلم ، وعندما يجيب الطالب

إجابة خاطئة فلا يزجره المعلم ويحرجه أمام طلابه ، وإنما يوضح له الإجابة ويعطيه الدافع للإجابة مرة أخرى.

المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم :

أن الشعوب القوية هي نتاج أنظمتها التعليمية المدروسة وليس نتيجة لما تمتلكه من ثروات طبيعية، أن تنمية القوى البشرية تمثل دعامة أساسية للتنمية ولانّ المعلم هو القائد للعملية التعليمية ومحور لها، وأن جودة أدائه مطلب ضروري إلا أن معظم المهتمين بالجودة يجدون صعوبة في تحديد مفهومها ، وصعوبة أكثر في قياسها ومرجع ذلك إلى أن مفهوم جودة أداء المعلم مفهوم نسبي ، ويختلف باختلاف الزمان والمكان، كما أن موضوع جودة أداء المعلم من منظور عصري لا يزال من جملة الموضوعات الحيوية التي لم تستحوذ بعد على اهتمامات كافية من شرائح متعددة من الأجهزة ذات العلاقة.

ولتحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية وتخريج طلبة متعلمين يتمتعون بمواصفات الجودة التي يسعى إليها القائمون على التعليم، فإن الباحثة حاولت وضع رؤية لتطوير كفايات المعلم من اجل الوصول لجودة أدائه وتميزه ومن ثم الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية ، في ضوء معايير الجودة في التعليم العام أنطلاقا من الاسس الآتية:

١- إن مدارسنا لا بد أن تكون على مستوى المسئولية في تخريج أجيال تجمع بين العلم الواسع والخلق الرفيع والسلوك الرشيد. والمهمة السامية لتحقيق ذلك هي اجتذاب أحسن العناصر خلقًا وذكاءً وعلمًا ومهارةً لميدان التعليم.

٢-إن أي إصلاح يحاول تغيير التعليم دون تفهم ودعم تام لأداء المعلمين داخل حجرة الدراسة سيكون أكثر فشلاً حتى من أي إصلاح آخر لم تتوافر له التكاليف اللازمة.

٣-إن المعلم هو رأس العملية التعليمية، وذروة سنامها، وركنها الركين، وأساسها المتين. إن المنهج الجيد، والكتاب المتميز، والمبنى النموذجي، والوسائل المعينة المتطورة جميعها لا تجدي إذا لم يكن المعلم قادرًا، قدوة في علمه وعمله، حكيمًا في تربيته، متمكنًا في مادته، جيدًا في تدريسه، مشوقًا لطلابه، مؤثرًا فيهم.

٤- إن من الأمور المهمة في حفز المعلمين التعرف على الأداء الجيد والمميز في حجرة الدراسة من خلال إطلاع المعلمين على الكفايات المطلوبة ومعايير الجودة .

٥- إن المعلم لن يستجيب لتوقعات المجتمع إلا عندما تنمو شخصيته وثقافته العامة والمهنية بوتيرة أسرع من نمو شخصية وثقافة الناشئة وجمهرة العاملين.

٦- إن من السمات المهنية الأساسية للمعلم القدرة على التفكير الذاتي ، وعلى اتخاذ قرارات مبتكرة في أوضاع متغيرة ومركبة ، فنشاطه الذهني المتجه دوما نحو حل مشكلات تربوية، وتجديد وتحسين مجموعة المعارف التي ينقلها، والإستراتيجية التي يطبقها في سلوكه وفى نشاطه المهني ، كل ذلك يمنحه عقلية مميزة، وطريقة تفكير مختلفة عن تلك التي نجدها في المهن الأخرى.

٧- إن الكفايات المطلوب من المعلم أن يمتلكها حتى يؤدي دوره بدرجة عالية من الإتقان لتحقيق جودة عالية لمخرجات التعليم تتضمن مجموعة من السمات والخصائص منها:

• أن الكفاية قابلة للقياس والملاحظة.

ارتباط الكفاية بالأداء .

• اعتماد تقويم الكفاية على تقويم الأداء كمعيار لإتقان الكفاية مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة النظرية لدى المقوّم.

ارتباط الكفاية بمستوى معين من الإتقان .

•اعتماد الكفاية على المعارف والخبرات السابقة .

• التكامل بين المعارف والمهارات والاتجاهات في تعريف الكفاية أي أن الكفاية هي قدرات مركبة وليست أداء منعزلاً عن المعرفة.

• التداخل بين الكفاية والمهارة والهدف السلوكي بحيث يصعب التفريق بينهما لأنها جميعاً تحدد السلوك المرغوب فيه.

• ارتباط الكفاية بدور المعلم وبالتالي فالكفايات المطلوبة تتغير تبعاً لتغير جوانب هذا الدور المطلوب من المعلم .

• تهدف الكفاية التعليمية إلى إحداث التغيرات في سلوك المتعلمين، فلا معنى لامتلاك الكفاية دون فاعلية في إحداث النتائج المتوقعة وتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية.

الصفات المطلوب توافرها عند إختيار المتعلم /المعلم في كليات التربية (كليات إعداد المعلم) في ضوء معايير الجودة في التعليم العام:

لا يمكن أن ينفصل الحديث عن المعلمين وفاعلية أدائهم التربوي عن نظام وأسلوب اختيارهم. حيث أدى التغير في دور المعلم إلى إعادة النظر في

أسلوب اختياره.و أدت التغيرات التي طالت العملية التعليمية التربوية إلى بروز جوانب جديدة من أدوار المعلم أكثر جوهرية، ولعل أهمها كونه أصبح وسيطا بين المتعلمين ومصادر المعرفة، يهيئ لهم البيئة التعليمية الملائمة، ويثير لديهم التفكير العميق، والتفاعل الايجابي مع المادة العلمية المتعلمة.

عندما نحسن اختيار المعلم فإننا نكون قد حققنا إنجازا تربويا نوعيا ينعكس أثره على تحصيل طلاب التعليم العام، بل على النظام التعليمي برمته، لذلك يجب انتقاء أفضل المتقدمين في تصرفاتهم وأفعالهم كي يقتدي بهم طلابهم والتي تتوافر فيهم عدة صفات من أهمها:

الإيمان الراسخ بعقيدة الإسلام.

الإخلاص وتقوى الله في السر والعلن التي تجعل ضميره رقيبًا داخليًا على عمله وسلوكه.

أن يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة.

أن يتمتع بشخصية قيادية مؤثرة.

أن يمتلك مهارة عالية في الاتصال والتواصل مع الآخرين.

أن يكون قادراً على أن يطور نفسه بنفسه.

بالإضافة إلى تطبيق اختبارات الميول ومقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

تفعيل دور المقابلة الشخصية في اختيار المتقدم للالتحاق بكليات المعلمين

وذلك بأن تنفذ المقابلات الشخصية في ضوء إجراءات و معايير محددة وواضحة متفق عليها مسبقاً و تحقق السمات الشخصية الآتية في المتقدم:

وضوح مخارج الحروف والألفاظ بما لا يحتمل اللبس في فهمها.

قدرة المتقدم على عرض أفكاره بصورة واضحة .

تناسق وترابط الأفكار التي يعرضها المتقدم.

عناية المتقدم _ في حدود المقبول _ بمظهره العام .

الحضور الشخصي للمتقدم وثقته بنفسه وعدم تردده في طرح آرائه الخاصة.

سلامة حواس وبنية جسم المتقدم بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.

• القدرات القيادية (القدرة على تصور الأهداف البعيدة ، وصنع القرارات المناسبة ، وتحمل المسؤولية ، وتوجيه الآخرين)

• المرونة (القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة، والتصرف حسب ما يفرضه الحدث أو الموقف، والتأقلم مع مستجدات الموقف، التسامح واستيعاب الآخرين وتفهم دوافعهم)

• الكاريزما (قدرة المعلم على التأثير على المتعلمين وجعلهم يتعلقون به ويحبونه وينفذون توجيهاته عن طواعية).

هذه السمات الشخصية تعد سمات جوهرية يجب توفرها بدرجة مقبولة عند كل من يتقدم لمهنة التعليم.

ولكن السؤال المهم هو: كيف نتحقق من وجود تلك السمات لدى كل من يتقدم لمهنة التدريس ؟ وما الاحتياطات الواجب توافرها في المقابلة الشخصية كي تكون فاعلة في الكشف عن هذه السمات؟

- يجب ألا يكون الهدف من المقابلة الشخصية جس الثقافة العامة عند المتعلم أو فحص قدراته المعرفية.

ب- في المقابلة الشخصية لا يهم ما يقول المتعلم بقدر ما يهم كيف يقوله ويعرضه.

ت- يجب أن يشترك في إجراء المقابلة الشخصية ما لا يقل عن ثلاثة أفراد ممن لديهم حس تربوي مميز قادر على كشف أهلية المتقدم لمهنة التعليم.

ث- يجب أن يستند قرار اللجنة باجتياز المتعلم أو عدمه للمقابلة الشخصية إلى منطق تربوي واضح يأخذ في الاعتبار طبيعة مهنة التدريس ومتطلباتها النفسية والجسمانية العالية.

معايير أداء المعلم للممارسة المهنية في مجال التعليم :

إن ثقافة معايير الجودة في التعليم لا تزال مغيبة في البلدان العربية ، فمن ناحية تعد الثقافة جديدة نسبيا ، ومن ناحية اخرى فلا توجد حتى الآن في بلداننا العربية مؤسسات مستقلة تمنح الاعتماد لكليات إعداد المعلم، وان كليات التربية في المنطقة العربية بدأت تبذل في الآونة الأخيرة جهوداً حثيثة في هذا الاتجاه من خلال تطوير برامجها بما يتطلب ذلك من اعادة بناء خطط وسياسات إعداد المعلم في ضوء المعايير العالمية ،وان تحليل الخبرة العالمية في هذا المجال تشير الى ان معايير الاداء المقبول للممارسة المهنية في مجال التعليم تنطلق عن النظر الى ان مسؤوليات المعلم كممارس مهني تتمحور في خمسة مجالات هي :-

المجال الاول: مسؤوليات المعلم عن تلاميذه وعن تعلمهم : "بحسبانه مسؤولا عن تكريس جهوده لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة وتعديل ممارسته في ضوء ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم ".

المجال الثاني: معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها للتلاميذ: "المعلم الفعّال يتوافر له فهم خصب في الموضوعات والمواد للتلاميذ ، كما انه يعي ما يحمله التلاميذ معهم من معارف ومدركات ".

المجال الثالث: مسؤوليات المعلم عن ادارة تعلم التلاميذ ومراقبته: "المعلم المهني مسؤول عن ابتكار أوضاع تعليمية تحافظ على ميول التلاميذ ،كما انه يتقن مدى واسع ومتنوع من الاساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة ،ويستخدم طرق واساليب عديدة لمراقبة تعلم التلاميذ وقياس نموهم ".

المجال الرابع: القدرة على التفكير بطريقة منظمة في ممارسته والتعلم المهني من خلال الخبرة: "المعلم المهني يمتلك القدرة والرغبة في فحص ومحاكمة ممارسته بطريقة ذاتية ،وإفادة من البحث التربوي لتعميق معرفته وتطوير ممارسته بما يتلاءم مع ما يستجد من افكار تربوية".

المجال الخامس: الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعلم: "المعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني مع اباء التلاميذ ويشركهم في العمل المدرسي ويسعى لاستثمار امكانيات المدرسة والمجتمع المحلي ومصادره المختلفة في اثراء تعلم التلاميذ " .(البيلاوي وآخرون ،٢٠٠٨ :١٥٢ . ١٥٣) .

نبذة تأريخيه عن تعليم اليافعين:

إنَّ نشأة تعليم الفئات العمرية المصنفة ضمن في تعليم الكبار ومحو الأمية ، يُعَّدُ الأصل الذي خرجت من تحت عباءته عملية التعليم والتعلم المدرسية المعروفة الآن، فإذا كانت رسالة السماء إلى أبي البشر آدم بدأت بالتعليم كما وصف المولى سبحانه بقوله:(وعلّمَ آدمَ الأسماءَ كلَّها)(سورة البقرة: آية ٣٢)، فإنها ختمت بالرسالة المحمدية التي بدأت ايضاً، بأمر الله لرسولنا الكريم محمد(صلى الله عليه وآلهِ وصحبه) بأن يقرأ: اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (العلق: آية١) ، تبدأ السورة باسم الله وتوجه نبينا(صلى الله عليه وآلهِ). إلى القراءة ، وعلى هذا الأساس يمكن أنَّ نقول أنَّ تعليم الكبار ومحو الأمية لم يكن منطلق من مرحلة عمرية معينة ، فالتعليم لابد أن يكون مستمراً، لا يقعد أحد عن طلبه ما دام حياً ، كما لم يكن التعليم مرتبطاً بعلوم معينة دون غيرها، ولقد طرأت على مفهوم تعليم الكبار (تعليم اليافعين) منذ منتصف القرن العشرين تحولات عدة ، إذ تداولت على العمل فيه عدة تصورات وفلسفات ومناهج، وظهرت إلى جانبه مفاهيم وأفكار كثيرة مثل، تعليم الجماهير، والتربية الأساسية ، وتنمية المجتمع وغيرها.

ويعدُّ تعليم اليافعين يُعَّدُ تعلماً منظماً في ضوء أسس يرتكز عليها، و له جذور وممارسات في الأنشطة التربوية القصد منه، هو يقدم للمتعلمين الصغار الذين هم في سن المرحلة الابتدائية، ولم تسمح لهم الظروف في الالتحاق بركب التعليم الابتدائي، أو تسربوا من تلك المدارس ، فهو يوفر الفرص التعليمية التعلمية للشرائح العمرية من المجتمع أبرزها: التعليم الإلزامي، والذي يجسد جميع أنواع التعلم، وفي نهاية الاربعينيات بتوجه تربوي أخذ يذاعُ صيته في العالم ، بتوجه التربية الأساسية ، وتعليم اليافعين، بنحوٍ ممارسي لا إصلاحي ومن بين المؤسسات

العالمية التي دعت ودعمت ذلك التوجه هي منظمة (اليونسكو) ، في كل دول العالم ووصفت توجه التربية الأساسية (التعليم لليافعين) بأنَّه(أقل الحدود من التعليم بنحوه العام الذي يستهدف الفئات العمرية المختلفة بدءاً من الصغار والكبار، الذين لم يأخذوا طموحهم من التعليم النظامي ، لكي يعرفوا المشكلات التي تخص بيئتهم ، في الحقوق والواجبات كأفراد من المجتمع، وتكون لهم المشاركة الفاعلة في تحقيق التطور المنشود، في حين صدر قانوناً في عام (١٩٤٤) لمحو الأمية ، إذ نصَّ القانون وأوجب على كل فرد يبلغ العاشرة من عمره الالتحاق بمدارس التعليم المعنية بتعليم الكبار، بمعنى أدخل مصطلح اليافعين ضمن تعليم الكبار، ويرى بعض الباحثين أن هذه الفئة تعّدُ من الكبار؛ لأنهم تقع على عاتقهم مسؤولية اجتماعية ومسؤولية اقتصادية.

وظهور مصطلح اليافعين في الدول النامية جاء لعدم توفير فرص التعليم لفئات كبيرة من أبناء المجتمع، حصلت لعدم وضع الخطط والمشروعات التنموية اللازمة ، ممَّا جعلها تذهب إلى الحد الأدنى في مصطلح آخر من التعليم سُمِي المتطلبات الضرورية للتعليم، ومنه ظهر مصطلح التعليم الأساس، وقد أكدت اللجنة الدولية المعنية بتطوير التعليم أنَّ مصطلح التعليم الأساس لا يشمل الصغار واليافعين حسب، ولكن يشمل الكبار الذين يحتاجون له في أي مراحل من مراحل حياتهم" ، وفي دولة العراق صدر أول قرار بفتح مدارس لليافعين واليافعات عام (١٩٩٠) ، وأصدرت تعليمات بذلك ، إذ نصت التعليمات قبول المتعلمين الذين اكملوا التاسعة من العمر ولم يتجاوز الرابعة عشرة، وتكون مدة الدراسة فيها أربع سنوات على وفق مناهج وكتب ووسائل معدة إعداداً لهذا الغرض ، فضلاً عن أنَّ الشهادة التي تمنح المتعلمين معادلة للشهادة الأبتدائية.

وممَّا تقدم يتجلى أنَّ نشأة تعليم اليافعين مقروناً بنشأة تعليم الكبار، ولكن أطلق عليه هذا المصطلح في مدة ليست بالبعيدة ، إذ أنه يشمل الفئات العمرية المختلفة بدءاً من التاسعة من العمر وحتى الرابعة عشر، ويهدف إلى تقديم الجوانب التربوية و المعرفية والقيمية للمتعلمين ذكوراً وإناثاً ، في حين ظهر هذا المصطلح بنحوٍ أوسع في العراق عام (١٩٩٠) ؛ بسبب التسرب من المدارس النظامية وكثرة نسبة الأمية في البلد، وقد فُتِحتْ المدارس لكلا الجنسين ، أما بالسياق الذي يعمل به في تلك المدارس ، فيكمن في أربع مراحل ، الصفين الأول والثاني يُعَّدُان من المستوى الأول، والصفين الثالث والرابع يُعَّدُان من المستوى الثاني، أما الصف الخامس والسادس فيكونا مستقلين كما هو الحال في المدارس النهارية، ومناهجهم هي مناهج التعليم الابتدائي نفسهما، والمعلمين والمعلمات يختارون من التعليم الابتدائي ، ثم يعدون إعداداً جيداً لتولي تلك المهمة، أما أوقات الدوام فتكون بالغالب في الوقت المسائي؛ لأن أغلب الدارسين هم من فئة العمال والكادحين.

مفهوم تعليم اليافعين :

تعليم حديث يرمي إلى تعليم الفئات العمرية الصغار الذين هم في سن المرحلة الابتدائية ولم تتوافر لهم الفرصة للالتحاق بها، أو قاموا بالتسرب من تلك المرحلة ، في حين عرفتهُ(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) بأنَّه تعليم يرمي إلى تزويد الأطفال والكبار الذين تسربوا أولم يلتحقوا أساساً بالمدارس النظامية بمهارتي القراءة والكتابة، ومهارة الحساب مَّما يجعلهم أفراداً فاعلين في المجتمع ، والمساهمة بالفاعليات السياسية والاقتصادية والثقافية، وقد عرفه (طه) توفير الفرصة للأفراد الذين لم يكملوا مرحلة الأساس ، أو لم يلتحقوا فيها أساساً وسنهم القانوني لا يسمح بذلك ، من أجل تزويدهم بالمهارات والاحتياجات التعليمية والثقافية ، بما يجعلهم متمكنين من تنمية قدراتهم والخبرات التي يمتلكونها، بما تكسبهم من رفع المستويين الاجتماعي، والثقافي، في حين عرفته وزارة التربية بأنه : التعليم الذي يمكنّ الأفراد الذين تخلفوا عن التعليم الابتدائي أو تسربوا منه، من الحصول على التعليم، محدد بعمر من(١٠ ـ ١٥). للالتحاق بالمدارس التي تعنى بهذا النوع من التعليم، ويحصلون على مهارات القراءة والكتابة والحساب.

وممَّا تقدم يتضح مفهوم تعليم اليافعين، هو كل تعليم يُقدمُ للمتعلمين ذكوراً وإناثاً ممن فاتتهم فرصة الالتحاق بالمدارس الابتدائية أو تسربوا منها ، وقد حدد سن القبول بتلك المدارس من سن(١٠ـ ١٥) ، ويُعَّدُ أحد أنواع العلاجات للقضاء على الأمية ، والنهوض بالمجتمع نحو العلم والتقدم ما بين المجتمعات.



أهمية تعليم اليافعين:

تتجلى أهمية تعليم اليافعين في:

١- يؤدي تعليم اليافعين دوراً مهماً لا يمكن إنكاره في إيجاد التحولات الاجتماعية والتغيرات الايجابية والسلبية عند الفرد.

٢- يُعدُ من أبرز مراكز التربية وأكثرها اهتماماً بالأفراد الذين يواكبون عملية التعليم.

٣- يترك أثراً كبيراً في نفوس المتعلمين اليافعين، لا سيما توفير التقارب الاجتماعي بين المتعلمين.

٤- إكساب المتعلمين المهارات والحرف الضرورية التي تشجعهم على دخول سوق العمل والمشاركة الإنتاجية فيه.

٥- يعدُ مطلب تنموي يتطلع الوصول إليه.

٦- يُعَّدُ الطريق الذي يكتسب المتعلم من طريقه رفع كفاياته واجادتها.

٧- أنه صيغة تربوية مناسبة للتعامل مع الأوضاع الاقتصادية الحالية والمستقبلية.

٨ - يوفر للمتعلمين أساليباً وطرائقاً بنحوٍ محدد لتسهيل وتيسير عملية التعلم والتعليم.

٩- أظهرت نتائج الدراسات والأبحاث العلمية أنَّ هذا النوع من التعليم يكون أكثر نجاحاً عندما يضع المعلمون أو الميسرون له اهتمامات وتوقعات متعلميهم والخبرات التي يمتلكونها في الحسبان.

١٠. يسهم في تعميم التعليم الابتدائي بنحو إلزامي لجميع المتعلمين من اليافعين من الذكور والإناث في اعمار محددة من(١٠ـ ١٤) سنة.

١١. يلعب دوراً مهماً في القضاء على ظاهرة الأمية في المجتمع.

وممَّا تقدم يتبين أنَّ لتعليم اليافعين أهمية كبيرة في المجتمع؛ فهو يعدُّ المنفذ الذي يلجأ إليه الأفراد الذين لم تتهيأ لهم الفرصة بالالتحاق بالمدارس النهارية أو تسربوا منها؛ نتيجة لظروف اجتماعيه أو اقتصادية أو شخصية ، فضلاً عن أنَّ هذا التعليم لا يتوقف عند مرحلة عمرية معينة ويزود المتعلمين ذكوراً وإناثاً بالعلوم والمعارف والمهارات ويكسبهم حرفاً معينة توفر لهم معيشة تعينهم على متطلبات حياتهم، وأنَّ تعدهم أفراداً قادرين على القيام بدور فاعل في المجتمع.

أهداف تعليم اليافعين:

لتعليم اليافعين أهداف يسعى لتحقيقيها ومن هذه الأهداف ما يأتي:

١ـ تزويد المتعلمين الأميين الذين تسربوا عن المدارس النظامية أو لم يسجلوا فيها ، بالمهارات القرائية والكتابية والحساب.

٢ـ العمل على توفير البيئة الملاءمة لتعليم الأفراد الذين يرغبون بالانخراط في نور العلم والتحرر من ظلام الجهل والأمية .

٣ـ إتاحة الفرص لمجال التدريب ذي الطابع المهني .

٤ـ تزويد المتعلمين بالثقافة اللازمة مما يساعدهم في المساهمة في الفاعليات والأنشطة الاجتماعية والسياسية والصحية .

٥ـ المساهمة الفاعلة في التنمية وتجديد بنيات المجتمع، لكي تتوافر البيئة الحضارية والاجتماعية بما يجعل الفرد مستمراً ومواكباً لعملية التعلم .

٦ـ يعدُّ المجال الذي يتصل اتصالاً مباشراً بمستقبل المتعلمين اليافعين ، فهو الذي يمكنهم من التغيير في نواحي ومجالات حياتهم وأوضاعهم .

٧ ـ إنَّ اكتساب المتعلمين اليافعين للمهن والحرف يتطلب تقنيات ذات مواصفات متطورة ومواكبة للتطور الذي نشهدهُ وهذا ما تسعى إليه البرامج التدريبية المهنية، الأمر الذي يفرض على المتعلم جهداً مستمراً في مواكبة التعلم والإحاطة بكل جوانبه الجديدة والمتطورة فيه.

٨ـ المساهمة بإكساب المتعلمين الثقافات المتنوعة بما يجعلهم على دراية تامة بالمشكلات التي تواجه مجتمعهم بما يعطيهم الدور للمساهمة في حل تلك المشاكل.

٩ـ ينمي عند المتعلمين الرغبة في إكمال دراستهم ، وعلى الهيئة التعليمية أتخاذ جميع الوسائل والإجراءات للحيلولة دون تسربهم منها ، فهو بذلك يولد عندهم الشعور بالمسؤولية والانضباط، فضلاً عن التعرف على مشاكلهم والمساهمة في حلها.

وممَّا تقدم ذكره أنَّ أهداف تعليم اليافعين متعددة الجوانب، إذ إنَّه يسهم في القضاء على مظاهر التخلف والجهل (الأمية). ويراعي ما بين الأفراد من فروق فردية، كما يكسب المتعلمين المهارات والقدرات التي تجعلهم يشاركون في تحقيق تطوير المجتمع وتقدمه ، فضلاً عن نشر التعليم بين أفراد المجتمع وتحبيبه في نفوسهم، ويجعلهم أفراداً يتحملون المسؤولية في جميع جوانب ومواقف الحياة التي يواجهونها.

خصائص تعليم اليافعين:

لتعليم اليافعين خصائص يمكن إجمالها بالآتي:

١. الأسلوب المرن الذي يتسم به تعليم اليافعين من جهة مناهجه وخططه الدراسية ومدته وقوانين القبول في دراسته.

٢. مجال الربط بين البرامج التي يقوم عليها التعليم الأساسي (الابتدائي). من جانب محو الأمية أو بعد مرحلة الأمية ، وانفتاح القنوات المشتركة فيما بينها، وتواصل التعليم للمراحل المتقدمة.

٣- إتباع التنوع والتعدد لمجال الوسائل التعليمية وإستراتيجيات وطرائق التدريس الفاعلة.

٥. تعدد الجهات التي تشرف على تلك البرامج تخطيطاً و تنفيذاً ، بدءاً من وزارة التعليم العالي مروراً بوزارت الصناعة والزراعة والدفاع وانتهاءً بوزارة الشؤون الاجتماعية.

٦. تعليم يتصف بتنمية جوانب شخصية المتعلم بنحوٍ شامل في صورة متوازنة ومتكاملة.

٧. أنه تعليم يتنوع ويتغير بتنوع وتغير البيئات .(القيسيّ، ٢٠١٢: ٣٩)

وممَّا تقدم إنَّ خصائص تعليم اليافعين تتسم بالليونة والربط بين المواد المختلفة، ويهتم بتزويد المتعلمين وتلبية حاجات سوق العمل من طريق تزويده بالأيدي العاملة المتمكنة من المهن المختلفة، فضلاً عن أتباع استراتيجيات وطرائق

وأساليب متنوعة تلائم مستوى المتعلمين وتلبي احتياجاتهم ، وإنَّ هذا النوع من التعليم تشرف عليه جهات متعددة بدءاً من عملية التخطيط مروراً بعملية التنفيذ وانتهاءً بالمخرجات ، لهذا يعدُّ التعليم فيه بأنه يشتمل على جميع الجوانب التي تخص المتعلم.

الأسباب التي أدت إلى ظهور تعليم اليافعين:

هنالك جملة من الاسباب التي أدت لظهور تعليم اليافعين منها:

١. أسباب تخص التعليم في المدارس الابتدائية منها :

أ ـ مشكلة عدم الاستيعاب الكامل في المدارس الابتدائية لجميع المتعلمين.

ب ـ التسرب من المدارس الابتدائية نتيجة لوجود إخفاقات إدارية وفقدان التخطيط المطلوب لجميع العوامل ، والإجراءات الضعيفة من قبل المسؤولين عن العملية التعليمية والتربوية للحد من تلك الظاهرة المؤلمة.

ج ـ عدم الكفاءة عند المعلمين والإخفاق في طرائق تعلميهم.

د ـ عدم تلبية حاجات المتعلمين وميولهم ورغباتهم من طريق إعداد المناهج.

هـ ـ مشكلة التأخر الدراسي الذي يعاني منه المتعلمون.

٢. أسباب تخص المتعلمين منها:

أ ـ شعور المتعلمين بعدم قدرتهم على مواصلة التعليم لأسباب نفسية وغيرها.

ب ـ ضعف الإنتاج من قبل المجتمع، وسوء أدوات الإنتاج ، وسوء الإدارة والنظم، ممّا يؤثر في عملية التفكير والقيم والمفاهيم عند أبنائه ، فضلاً عن سوء العلاقات الاجتماعية وتعقدها.

ج ـ النقص الخلقي الجسدي ، الذي يسبب الحرج عند بعض المتعلمين من الالتحاق بالمدارس النظامية.

هـ ـ شعور المتعلم بالخوف والاضطراب نتيجة المعاملة الخاطئة من قبل بعض المعلمين والمعلمات.



و- الفارق الطبقي بين المتعلمين من جهة المعيشة وتوفير متطلبات الحياة ، مما يجعل المتعلم يقارن نفسه بهم ، مما يولد عندهم النقص في حياتهم فيتركون الدراسة.

وممَّا تقدم تجد أن هنالك أسباب وعوامل عدة أدت وشجعت لظهور هكذا نوع من التعليم، منها أسباب إدارية تتعلق بسوء التخطيط من قبل المعنيين بالعملية التربوية متمثلة بعدم استيعاب جميع الأعداد في المدارس الابتدائية أو استيعابهم لكن من دون تنظيم ، ممّا يجبر المتعلمين على ترك الدراسة لعدم الجدوى من الالتحاق بها، فضلاً عن قيام بعض المدراء أو المعلمين والمعلمات باستعمال أسلوب فظٍ غليظٍ مع متعلميهم وعدم الوقوف على أبرز حاجاتهم ومشاكلهم ممّا يولد شعور عند بعض المتعلمين بإنَّ هذه المؤسسة لا تلبي طموحاتهم ، فضلاً عن مشاكل تتعلق بالمتعلمين نفسهم من جوانب عدة منها: جوانب نفسية ، وجوانب اجتماعية، وجوانب ومادية ، وجوانب سياسية عاشها البلد آنذاك.

قانون مدارس اليافعين:

عنوان التشريع: مدارس اليافعين

التصنيف: تعليمات

رقم التشريع: ٤٢

سنة التشريع: ١٩٩٠

استناداً إلى الصلاحية المخولة لنا بموجب المادتين الخامسة والحادية والعشرين من قانون وزارة التربية رقم (١٢٤) لسنة ١٩٧١ والمادة الحادية عشرة من نظام المدارس الابتدائية رقم (٣٠) لسنة ١٩٧٨ - المعدل أصدرنا التعليمات الآتية: -

مادة ١

تهدف مدارس اليافعين إلى تمكين الأولاد الذين تخلفوا عن التعليم الابتدائي أو تسربوا منه بين سن (١٠ - ١٥) سنة من الانتظام في مدارس أو صفوف خاصة بهم مدة الدراسة فيها أربع سنوات يحصلون خلالها على مهارات القراءة والكتابة والحساب وفق مناهج خاصة يراعى فيها توجيههم وتطوير شخصياتهم وتكون شهادتها معادلة لشهادة الدراسة الابتدائية.

مادة ٢

أولاً - مدارس اليافعين مدارس صباحية ونهارية ومسائية، تحدد أوقات الدوام فيها بما يناسب ظروف التلاميذ وأحوالهم الاجتماعية وفئاتهم العمرية.

ثانياً - تطبق على المدارس الابتدائية المسائية تعليمات مدارس اليافعين من حيث مدة الدراسة والمناهج والامتحانات ومستوى الشهادة.

مادة ٣

يراعى في فتح مدارس اليافعين توفر عدد مناسب من التلاميذ فإن لم يتوفر العدد المطلوب فيجوز فتح صفوف خاصة بهم ملحقة بالمدارس الابتدائية القريبة.

مادة ٤

مدارس اليافعين على نوعين، مدارس للبنين ومدارس للبنات، ولا يجوز جعلها مختلطة، وإذا اقتضت الضرورة القصوى وسمحت الأحوال الاجتماعية فلا يجوز أن يستمر الاختلاط إذا أكمل الأولاد من الجنسين الثانية عشرة من العمر.

مادة ٥

الدوام في مدارس اليافعين إلزامي بالنسبة للأولاد الذين تضمهم الرقعة الجغرافية للمدرسة، وتطبق على المتخلفين أو المتسربين أحكام قانون التعليم الإلزامي.

مادة ٦

التعليم في مدارس اليافعين بالمجان، وتزود وزارة التربية التلاميذ بالكتب المدرسية والمواد التعليمية مجاناً.

مادة ٧

يجب أن لا يقل عدد التلاميذ في الصف الواحد عن خمسة عشر تلميذاً ولا يزيد على ثلاثين إلا عند الضرورة القصوى.

مادة ٨

يتم اختيار المعلمين لمدارس اليافعين وصفوفهم من بين معلمي المدارس الابتدائية الأكفاء، ويفضل من أعد إعداداً خاصاً لهذا الغرض أو تلقى تدريباً مناسباً في هذا المجال.

مادة ٩

يفضل اختيار مدير مدارس اليافعين من بين مديري المدارس الابتدائية الحاصلين على الشهادة الجامعية الأولية، على أن لا تقل خدمته عن سبع سنوات، ويفضل من شارك بدورة تدريبية في هذا المجال.

مادة ١٠

تتولى الهيئة التعليمية في مدارس اليافعين أو المدرسة الابتدائية التي فيها صفوف لليافعين بالتعاون مع المدارس المجاورة والمنظمات الشعبية والمهنية جمع البيانات الدقيقة عن الأولاد من الجنسين الذين في سن التعليم في هذه المدارس ولم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية أو تركوها وتنظيم قوائم بأسمائهم وإبلاغها إلى مديرية التخطيط والمتابعة في المديرية العامة للتربية في المحافظة، ودعوة أولياء أمورهم لتسجيلهم في المدرسة في المواعيد المناسبة وتشجيعهم على ذلك.

مادة ١١

يقبل التلميذ الذي تلقى تعليماً خاصاً في الصف الذي يناسب مستواه العلمي بعد إجراء تقويم لمعلوماته من لجنة مؤلفة من الهيئة التعليمية في المدرسة والمشرف التربوي.

مادة ١٢

يقبل التلميذ المتسرب من المدرسة الابتدائية الاعتيادية في الصف الأول من مدرسة اليافعين إذا كان من تلاميذ الصفين الأول أو الثاني، وفي الصف الثاني منها إذا كان من تلاميذ الصفين الثالث أو الرابع، وفي الصف الثالث إذا كان من تلاميذ الصف الخامس، وفي الصف الرابع إذا كان من تلاميذ الصف السادس.

مادة ١٣

أولاً - تعطل مدارس اليافعين في الأوقات التي تعطل فيها المدارس الابتدائية الاعتيادية.

ثانياً - يسمح للتلاميذ غير المسلمين بالتغيب عن المدرسة في أيام أعيادهم الدينية الرسمية المقررة في قانون العطلات الرسمية.

مادة ١٤

تعمل الهيئة التعليمية على انتظام دوام التلاميذ بالتعاون مع أولياء أمورهم ويخبر هؤلاء بالغياب إذا بلغ أسبوعاً، ويستدعون إلى المدرسة إذا بلغ الغياب عشرة أيام للمداولة معهم بقصد التغلب على المعوقات التي تسبب ذلك.

مادة ١٥

تعمل الهيئة التعليمية في المدرسة على أن يواصل التلاميذ دراستهم حتى إكمالها والحيلولة دون تسربهم منها وذلك بالنظر في الأسباب التي تدعوهم إلى ذلك وبالتعرف على المشكلات التي تمنعهم من الاستمرار في الدراسة وبالاتصال الوثيق بالوالدين لمعالجة تلك المشكلات ودعوتهم لتمكين أولادهم من مواصلة التعليم وذلك للتغلب على التسرب تجنباً للإهدار في التعليم وسعياً لزيادة كفايته.



مادة ١٦

ينقل التلاميذ من صف إلى صف أعلى في ضوء مستوياتهم ونشاطهم وتقدمهم خلال السنة ونتائج الامتحانات النهائية بدوريها، على أن يؤخذ بالنسبة للصفين الثالث والرابع بنتائج الاختبارات الصفية اليومية والشهرية خلال السنة.

مادة ١٧

يؤلف مجلس المعلمين لجنة خاصة للامتحانات برئاسة المدير وعضوية المعاون - إن وجد - واثنين من المعلمين، تكون مسؤولة بالتضامن عن الإشراف على سير الامتحانات وضبطها وإعلان نتائجها وإدخال الدرجات الامتحانية في السجلات.

مادة ١٨

إذا كانت صفوف اليافعين ملحقة بالمدرسة الابتدائي أو كان في المدرسة معلم واحد أو معلمان فتجري الامتحانات بالتعاون والتضامن بين الملاك المتوفر في المدرسة الابتدائية.

مادة ١٩

تجري الامتحانات في مدارس اليافعين في الأوقات التي تجري فيها امتحانات المدارس الابتدائية الاعتيادية.

مادة ٢٠

يراعى في امتحانات الصفين الأول والثاني من مدارس اليافعين المناهج الدراسية المقررة على أساس أن كل صف منها يعادل صفين من المرحلة الابتدائية حسبما ورد في الفقرة (١٢) من هذه التعليمات.

مادة ٢١

أولاً - تجري في مدارس اليافعين الاختبارات والامتحانات الآتية:

أ - الاختبارات اليومية: وهي التي يقوم بها المعلم لاختبار سعي تلاميذه اليومي.

ب - امتحان نصف السنة.

جـ - الامتحانات النهائية بدوريها.

د - الامتحانات العامة (البكالوريا) وتشمل تلاميذ الصف الرابع من مدارس اليافعين وتجري وفق أحكام نظام الامتحانات العامة.

مادة ٢٢

أولاً - تكون الاختبارات الصفية وامتحانات نصف السنة والامتحانات النهائية بدوريها الأول والثاني للصفين الأول والثاني شفوية فقط، عدا اللغة العربية والرياضيات فتكون شفوية وتحريرية.

ثانياً - تكون الامتحانات للصفين الثالث والرابع تحريرية وشفوية في جميع الدروس، وتحريرية في امتحانات نصف السنة والامتحانات النهائية بدوريها عدا اللغات فتكون شفوية وتحريرية.

ثالثاً - تكون الامتحانات العامة (البكالوريا) بدوريها تحريرية فقط.

رابعاً - تكون الاختبارات والامتحانات عملية في دروس الرياضة والنشيد والموسيقى والرسم والأعمال اليدوية في الصفوف كافة.

مادة ٢٣

يكون معدل درجات التلاميذ للصفين الثالث والرابع للنصف الأول والنصف الثاني من السنة الدراسية ولامتحانات نصف السنة درجة للعسي السنوي وتتألف الدرجة النهائية للصف الثالث من معدل درجة السعي السنوي ودرجة الامتحانات النهائية

بدوريها الأول والثاني، أما الصف الرابع فتتألف من معدل درجة السعي السنوي ودرجة الامتحانات العامة (البكالوريا) بدوريها.

مادة ٢٤

أولاً - درجة النجاح الصغرى خمس ودرجة النجاح الكبرى عشر في الصفين الأول والثاني، ودرجة النجاح الصغرى خمسون ودرجة النجاح الكبرى مائة في الصفين الثالث والرابع.

ثانياً - يعتبر التلميذ مكملاً إذا رسب في مادة أو مادتين في الدور الأول.

ثالثاً - يعتبر الطالب راسباً إذا رسب في ثلاث مواد أو أكثر في الدور الأول، أو رسب في مادة واحدة في الدور الأول، أو رسب في مادة واحدة في الدور الثاني، أو إذا تغيب عن الامتحان لأي سبب من الأسباب.

مادة ٢٥

كل تلميذ غش في الامتحانات يعطى صفراً في الموضوع الذي غش فيه مع خصم عشر درجات من سلوكه، ويعد راسباً في صفه لتلك السنة إذا وقع الغش في الامتحان النهائي بدوريه الأول أو الثاني ويبلغ ولي أمره بذلك.

مادة ٢٦

يطبق نظام المدارس الابتدائية ونظام الامتحانات العامة والتعليمات الامتحانية فيما لم يرد به نص في هذه التعليمات.

مادة ٢٧

تنفذ هذه التعليمات من تاريخ ١٩٩٠/٢/١٧.

تنشر هذه التعليمات في الجريدة الرسمية. وزير التربية



أداء المعلم

مفهوم الاداء:

يتصف الاداء بكونه مفهوماً واسعاً ومتطوراً ،كما ان محتوياته تتميز بالديناميكية نظراً للتغير وتطور المواقف وظروف المؤسسات بسب الظروف وعوامل بيئتها الخارجية والداخلية على حد سواء، ومن جهة اخرى فقد اسهمت هذه الديناميكية في عدم وجود اتفاق بين الكتاب والدارسين في حقل التيسير، على الرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولت هذا المفهوم، ويرجع ذلك الى اختلاف المعايير والمقاييس المعتمدة في دراسة الاداء وقياسه .

وقد اقتصر مفهوم الاداء لدى الكثير من الباحثين على المورد البشري دون غيره من الموارد الاخرى ،اذ يرى بعضهم انه يعني "قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله" .

والاداء في مجال التدريس "هو مقدار ما يحققه المعلم من سلوك وفعالية مع تلاميذه ،في اثناء الموقف التعليمي، ويمكن التمييز بدقة بين الاداء وبين غيره من المصطلحات ذات الصلة بالكفاءة، اذ يُعدُّ الاداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويمكن ملاحظته بطريقة مباشرة.

ويعني الأداء بصورة عامة: قيام الفرد بالأنشطة والمهمات المختلفة التي يتكون منها عمله .

ومن هذا نستطيع أن نفهم بأن الأداء هو أعمال واتصالات وقرارات وممارسات علمية وعملية ونظرية يقوم بها رئيس القسم للتأثير في سلوك أعضاء الهيأة التدريسية والطلبة.

وهو: مصلحة تفاعل عوامل كثيرة من أبرزها، كفايات الإداري أي معلوماته ومهارته واتجاهاته وقيمه. ومتطلبات العمل (الوظيفة) ونعني بها المهام والمسؤوليات التي يتطلبها العمل وبيئة التنظيم والتي تتكون من عوامل خارجية وداخلية تؤثر في الأداء الفعال الإداري.

ويشير الأداء إلى مظاهر معينة في سلوك مدرس ونشاطه، ويتداخل مصطلح الأداء في عملية التعليم والتعلم مع مصطلحات مثل العمل والفعل والمهارة والانجاز والتنفيذ والتطبيق والممارسة وغيرها، ويمكن إخضاع هذا الأداء إلى التقويم من خلال ما يعرف بتقويم الأداء(اختبارات الأداء).

أن الأداء في مجال التعليم هو قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنية وتعبر عنها معايير سلوك المعلم وتشمل على كل ما يقوله او يفعله فى أثناء الموقف التعليمي وما يتصل به . على نحو مباشر او غير مباشر . من مهارات تتعلق بالتخطيط للتدريس وادارة الصف ومراقبة تقدم التلاميذ صوب أهداف التعليم واستخدام الوسائل والتكنولوجيا التعليمية وتوجيه الأسئلة وتخطيط النشاطات الصفية و إجراء عمليات تقويم تعلم التلاميذ .

إن هدف جميع المنظمات والمؤسسات هو تحقيق كفاية الأداء وتحقيق درجة عالية من الفعالية في تحقيق أهدافها. إذ يقصد بتقويم الأداء هو التحقق من أن الموظف يؤدي العمل المطلوب منه بطريقة صحيحة تسهم في فعالية المنظمة من خلال تحقيق أهدافها، أي أن تقويم الأداء يجب أن يرتكز على قياس درجة انجاز الموظف للعمل المطلوب منه والموضوع بقائمة الواجبات الوظيفية .



أن تقويم الأداء من الممارسات الواسعة الانتشار في عالمنا المعاصر، وفي كل جانب من جوانب الحياة، وذلك للأهمية التي يحققها من استخدامه، وتتجلى هذه الأهمية في أنه يسهم في تطوير الأشخاص المراد تقويمهم، إذ يسهم في توافر معلومات مهمة عن مستوى أدائهم، ويكشف عن الأشخاص الذين لا تتفق قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم مع الأعمال الموكلة إليهم، والإسهام في رسم البرامج التدريبية اللازمة لرفع مستوياتهم وتخطيطها. كما يسهم في رفع معنويات الأشخاص العاملين، فشعور الأفراد بوجود معايير موضوعية لقياس أدائهم وتقويمه يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم للعمل، ويشعر معه العاملون بالمسؤولية فعندما يدركون أن نتائج أدائهم للأعمال الموكلة إليهم ستكون موضع تقويم الرؤساء، فانهم سيبذلون الجهود للحصول على الامتيازات التي يستحقها المجدون والابتعاد عن حالات تأنيب المقصرين، كما يعزز العلاقة بين العاملين ورؤسائهم، فوجود أساس يكفل الموضوعية والعدالة في إصدار الأحكام على أساس كفاية العاملين بعيداً عن المحاباة والأهواء الشخصية يؤدي إلى تقوية العلاقات بين الطرفين .

أن تقويم الأداء يعد أحد الركائز الأساسية التي يمكن أعتمادها في تطوير عمل المدرسين، إذ يمكن من خلالها تحسين الجوانب النوعية في أداء أولئك المدرسين، فضلاً عن أن التقويم يمثل تغذية راجعة في تطوير العملية التربوية بما فيها التدريس .

أهداف الأداء:

١.تمكين الادارة العليا في المنظمة من الحصول على صورة واضحة لإجراء مراجعة تقويمية شاملة.

٢. الاستخدام الرشيد للموارد المتاحة لتحقيق أعلى العوائد وبأقل الكلف وبنوعية جيدة.

٣. تقويم شامل للاقتصاد الوطني بالاعتماد على نتائج تقويم كل مشروع.

٤. ولادة قاعدة معلوماتية كبيرة تستخدم في رسم السياسات والخطط العلمية المتوازنة والواقعية.

٥- تحديد امكانية ترقية الفرد ومكافأته على ادائه المتميز.

٦- تحديد اوجه التطور التي تنشدها المؤسسة في أداء الفرد ومدى الحاجة لتطويره من خلال اشراكه في دورات تدريبية.

٧- تحديد مواقع الخلل والضعف في نشاط المنظمة والعمل على التخلص منها من خلال وضع الحلول المناسبة لها بعد تحليلها ومعرفة مسبباتها.



محددات الأداء:

لقد كان الأداء، مبعث قلق للمؤسسات، الأمر الذي أدى بالإدارات إلى زيادة الضغط على الأفراد العاملين على تحسين مستويات الأداء، وقد يكون ذلك تعبيراً عن قلة اهتمامهم ومقاومتهم لرفع تحسين الأداء، أو نتيجة الخوف والرغبة في الحفاظ على الموقع، أو عدم التفهم لما هو مطلوب، وهي في مجموعها عوامل عميقة الجذور والتأثير في الفرد نفسه. لذلك يفترض لإدارة المؤسسات أن تعيد النظر في أساليب تعاملها واجراءاتها في رسم خططها وسياساتها، وإجراءاتها لخلق بيئة يستطيع بها الفرد أن تتاح له الفرصة للوصول الى ما يصبو إليه ولتحقيق أهداف المؤسسة .

وقد استرعت محددات الأداء مثار انتباه الكثير من الباحثين لمعرفة ماهية العوامل التي تحدد مستوى الأداء، ولتفسير حالات التذبذب بين الصعود والهبوط، ولمعرفة كيفية التنبؤ بالأداء، وضع البعض محددات الأداء في نماذج معينة في ضوء أربعة محددات له هي:-

١. دافعية الفرد إلى العمل
٢. مناخ العمل وقدرته على إشباع حاجات الفرد والتي هي انعكاس لدافعيته.
٣. الرضا أو الاستياء العام عن العمل الذي يُعدُّ محصلة التفاعل بين دوافع الفرد من ناحية ومناخ العمل وما يُتيحه من إشباع من ناحية أخرى.
٤. قدرة الفرد على أداء العمل .

وإن الصورة التي تلاحظ حول المحددات تشير إلى تأثير الدافعية في الأداء الذي يعتمد على مستوى القدرة التي يمتلكها الفرد والتي تعتمد بدورها على علاقة القدرة في الأداء على الدافعية لديه، فالقدرة من دون دافعية والدافعية من دون قدرة لا يؤديان الى مخرجات عالية المستوى في الأداء، فالفرد الذي

لديه قدرة جيدة ولا يهتم بالعمل سوف ينعكس ذلك على أدائه والعكس صحيح.



شروط قياس الأداء:

للفرد في أية مؤسسة أداء، وإن قياس أدائه وسيلة مهمة في التعرف على القدرات والطاقات والمهارات والمواهب والابداعات التي يتمتع بها فرداً ما من دون سواه داخل المؤسسة. كما يُمكن الإدارة من معرفة جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف وتلافيها في أدائه، وتعزيز الموضوعية والعدالة في التعامل معهم ، ومن أجل ذلك لابد من توافر شروط لقياس الأداء ومن أهمها:-

١. ينبغي أن يكون قياس الأداء للأفراد عملية مستمرة تلازم وظيفة الأفراد.

٢. أن لا تكون عملية القياس لغرض التقدير فقط بل تشمل أيضاً تحديد نقاط القوة وتعزيزها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها.

٣. أن تُبنى في ضوء نتائج القياس قرارات تتعلق بمستقبل من قِيسَ أداءه مثل: الترقية، المكافآت، الفصل، النقل، التدريب؛ لذا ينبغي توفير عنصر الموضوعية عند القياس.

٤. يفترض وجود معايير موضوعية في إطار عملية القياس.

معايير ومحكات الأداء:

يُعدُّ وجود المعايير أمراً ضرورياً لا غنى عنه في قياس الأداء لأنه يساعد في توفير الأداة الفاعلة لاختيار النتائج المحققة ومدى توجهها نحو الأهداف المحددة ، وهذه الخطوة أساسية لعملية قياس الأداء، فمن دون توفير المعايير التي في ضوئها يُقاس الأداء فلا يمكن إصدار الحكم بموضوعية على كفاءة الأداء، واللجوء إلى التخمين أو استخدام طرائق الحساب التقريبي التي قد لا يعول على نتائجها .

ومن اهم المعايير والمحكّات المستخدمة في قياس الأداء هي:

أولا: مقارنة الأداء الفعلي بمحكّات الأداء المحددة سلفاً، وتشمل معايير الأداء ثلاثة أنواع ويمكن أن توجز على النحو الآتي:

أ- **المعايير الكمية:** يتم بموجبها تحديد الأداء المنجز الذي يجب أن ينجزه الفرد خلال مدة زمنية محددة ، أي أنها تدل على العلاقة بين مقدار المنجز من الأهداف والزمن المرتبط بهذا الأداء .

ب- **المعايير النوعية:** وتعني وجوب وصول الفرد إلى مستوى معين من الجودة والدقة والإتقان، وغالباً ما تحدد نسبة معينة من الأخطاء أو الأداء غير السليم التي يجب أن لا يتجاوزها الفرد خلال أدائه لعمل معين ويسمى هذا النوع (المحك النوعي للأداء).

ج- **المعايير الكمية النوعية:** وهي مزيج من النوعين السابقين؛ إذ بموجبه يجب أن يصل مقدار الأداء المنجز للفرد إلى عدد معين من الوحدات خلال مدة زمنية محددة سلفاً وبمستوى معين من الجودة والإتقان.

ثانيا: الاختبارات الدورية: يتمُّ إجراء الاختبارات للحصول على مؤشرات على مدى كفاءة الأداء المنجز للأفراد ، ومن هذه الاختبارات الشائعة:

أ- اختبارات المعرفة والمعلومات ، بهدف الوقوف على مستوى معرفة الفرد لعمله والخبرات التي اكتسبها .

ب- الاختبارات النفسية، للكشف عن مستوى ذكاء الفرد الذي يقوم بالأداء وميوله وقدراته واتجاهاته.

ج- الاختبارات التي تستهدف الوقوف على إمكانية الفرد على أداء عمل محدد.

ثالثا: القوائم السلوكية: هي الصيغة الأنسب للعمل الإداري والأكثر شيوعاً في الاستخدام في مجال الخدمة المدنية لقياس أداء الأفراد العاملين ، حيث تُعد على وفق نماذج خاصة وفي فترات دورية وزمنية ، وللكشف عن مدى كفاءة الفرد في أدائه لعمله، ومن ثم فهي وسيلة تضمن الكشف عن جانبين رئيسين في الأفراد العاملين هي:-

أ. إمكاناته وقدراته في مجال عمله.

ب . صفاته وخصائصه الشخصية.



أسس ومرتكزات تطبيق معايير جودة اداء المعلم :

إن الجودة في أداء المعلم من منظور الجودة الشاملة تعني جودة تأهيله العلمي والمهني وفق مفهوم الجودة الشاملة ،وجودة تأهيله الثقافي ،وتزويده بثقافة الجودة الشاملة ،وجودة الخبرات التي يمتلكها، وأن الاداء الجيد المتوقع من المتعلم والدور المتغير الذي يجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الاداء، ينبغي ان يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها اكتساب المعلم المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات المجتمع .

آليات تطبيق معايير جودة أداء المعلم:

١- القيام بدورات تأهيليه في أثناء الخدمة لرفع كفاياتهم الاكاديمية والتدريسية والاخلاقية .

٢- اجراء دراسة تقويمية بشكل دوري لبرامج إعداد المعلمين لتشخيص نقاط الضعف والقصور لمعالجتها ،وإعادة النظر في هذه البرامج بشكل مستمر لغرض تطويرها بما يواكب التقدم العلمي اوالتكنولوجي ،وحاجات المجتمع.

٣- عقد اجتماعات دورية داخل مؤسسات التعليم بالمعلمين لتعرف على مشكلاتهم ،والعمل بالتعاون على تذليلها وحلها.

٤- تشجيع الابداع بين صفوف المعلمين عن طريق تخصيص جوائز ومكافآت فردية للمعلم المتميز ،اضافة الى الجوائز الجماعية للمدارس الفاعلة في الالتزام والعطاء .

٥- توفير مختلف الامكانيات التي تيسر عمل المعلم وتمكينه من الاطلاع على كل ما هو جديد لمواكبة التقدم العلمي والتكنلوجي .

٦- ان يتم تعيين المعلمين على وفق معايير واسس لا يمكن الاستغناء عنها واهمها :-

أ–المؤهل العلمي الجامعي.

ب–التأهيل التربوي.

ج–الجدارة.

د–السمعة الطيبة.

أساليب الأداء وعلاقتها بالتقويم:

هناك عدة أساليب تستخدم في تقويم الأداء منها:

١- التقويم على وفق جدول العوامل المؤثرة:

ويقوم هذا الأسلوب على أساس وجود استمارة تتضمن مجموعة من الخصائص مثل التعاون مع الأخرين، والمواظبة، والمعرفة بالعمل، والسلوك، والقدرة على التحليل، واتخاذ القرارات، والقابلية على القيادة.

٢- المقارنة بين العاملين:

ويقوم هذا الأسلوب بمقارنة أداء عامل ما مع أقرانه، ويبدأ عادة باختيار أفضل شخصية وأضعف شخصية من بين العاملين ليشكلا نقطتي قياس، ويتسم في ضوئها تحديد مستويات الأخرين.

٣- التقويم على أساس مراقبة الأحداث البارزة في العمل:

يتوقف هذا الأسلوب على قيام المشرف على العمل بمسك سجل خاص يدون فيه ملاحظاته وانطباعاته عن العاملين الذين تحت اشرافه بصورة مستمرة.

٤- التقويم على أساس قائمة بيانات موضوعية سلفاً:

ويتضمن هذا الأسلوب وضع عدد من البيانات تصف وتشرح أنواع السلوك المختلفة والخصائص التي يمكن أن تتوافر لدى الفرد.

٥- التقويم على أساس المقارنة الموقعية:

ويعني قيام ممثل عن الأدارة بزيارة موقع العمل واجراء مقابلة مستفيضة مع المشرف من أجل التعرف على مستوى إنجاز الفرد وسلوكه ونقاط ضعفه وسبل معالجتها.

٦- أسلوب الكتابة الحرة:

ويعتمد هذا الأسلوب الكتابة الحرة من المشرف الذي عليه أن يضع انطباعاته وقناعاته واقتراحاته عن الفرد المعني على الورق مسترسلاً كما يشاء لتغطية النقاط التي يراها ذات علاقة بالأداء.

٧- أسلوب التقويم الجمعي:

أن أسلوب التقويم الجماعي تقوم به مجموعة من المشرفين الذين يكونون على اتصال مباشر بشكل أو بآخر في العمل ولهم إلمام بتفاصيله.

٨- التقويم من الزملاء في العمل أو المرؤوسين:

ويتناول هذا الأسلوب قيام كل شخص من المجموعة في نطاق عمل معين بتقويم الأعضاء الآخرين جميعاً حول جوانب متعددة من عملهم.

٩- التقويم على أساس النتائج المتحققة:

ويقوم هذا الأسلوب على أسلوب الأدارة بتحقيق الأهداف.

١٠- أسلوب التقويم الذاتي:

وفيه يقوم الشخص بتقويم إنتاجه ذاتياً ليعرف ما تحقق من البرنامج المتفق عليه مع رئيسه.



١١- التقويم على أساس الأرباح:

أن هذه الصيغة من التقويم تستعملها من المؤسسات الأنتاجية أو الخدمية التي تسعى إلى تحقيق الربح بوصفه هدفاً أساسياً. وبهذا فأن مستوى الإنجاز يقاس بمقدار الربح أو الخسارة، وهي صفة تعتمد لتقويم كفاءة المديرين الذين يقع على عاتقهم نجاح المشروع أو فشله.

١٢- تقويم الأداء عن طريق الكفايات:

يعتمد هذا الأسلوب على تحديد الكفايات المهنية والشخصية على أساس أن إمتلاك المعلم لمجموعة من الكفايات اللازمة للتدريس سوف يؤهله للوصول إلى المستوى المطلوب للنجاح في عمله التدريسي.

إن اختيار تقويم الأداء من خلال الكفايات هو من أنسب الأساليب في التقويم وأكثرها فعالية ، لأن محك الكفايات التعليمية يعد من أهم المحكات المعمول بها في تقويم عمل المعلمين، إذ يكشف عن قدرة المعلم على تأدية العمل الذي يعد له كفاية، وهو المؤشر الأساس والدليل المقبول لنجاحه، كما يمكن أن يكشف عن قدرة المعلم على أداء مهماته التعليمية المتوقعة منه بغض النظر عن المدة التي قضاها في التدريب على الكفايات، كما يمكن أن يقدم هذا الأسلوب للمعلم مهارات التقويم الذاتي، إذ يناقش المعلم تفهم الوحدات المكونة للبرامج التدريبية مع نفسه وهذا يؤدي الى العمل الجاد لتحقيق النجاح ، وهذا الأسلوب مناسب لتحقيق الأهداف التي يسعى البحث الحالي الى تحقيقها. وذلك لجملة مسوغات وأسباب منها:



١- قصور الأعداد الحالي للمعلم.

٢- عدم كفاية الوقت المتاح لبرامج التدريب لتنمية المعلم في أثناء الخدمة.

٣- التغيرات العلمية والتكنولوجية والتقنية في الوقت الحالي التي تستلزم ضرورة تطوير برامج أعداد المعلم وتدريبه بأساليب متنوعة من بينها أستخدام مداخل حديثة في التدريس والتعليم.

٤- الحاجة إلى الأهتمام بتحقيق الأهداف. فلا يتم الأهتمام بها كما ينبغي في الوقت الحالي ومن بين هذه الأهداف وأهمها أكتساب وتنمية المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها للآتي: (الأسلوب العلمي في التفكير – الأسلوب الأبتكاري – الأتجاهات العلمية– الميول والأتجاهات العلمية– المهارات بأنواعها ومن أهمها المهارات العلمية والأجتماعية ومهارات الأتصال).

٥- الحاجة إلى جعل التعليم أبقى أثراً، إذ أنه من الملاحظ أن الجانب المعرفي في إعداد المعلم الذي يتم التركيز عليه حالياً سرعان ما ينجز، ولكن ما يهدف إليه التربويون والمختصون في الوقت الحالي هو تحقيق ثقافة الأبداع من ثقافة الذاكرة، فضلاً عن الحاجة الى تحقيق الجودة الشاملة في إعداد المعلم وتدريبه .

إن أساس الحكم على الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلم سواء محكاً كان أم معياراً أدى الى ظهور معايير أستخدمها الباحثون في الحكم على كفايات المعلم وقد حدد ريجان وبرات (Reggan, G & Pratt, R) أربعة معايير للحكم على أداء المعلمين في ضوء الكفايات التعليمية وهي:

١- المعرفة العميقة بالمادة التي يقوم المعلم بتعليمها.

٢- شخصية المعلم ومدى ما يتوافر لديه من قدرة على الصبر والإحساس بحب تلامذته.

٣- معرفة المعلم بخصائص المتعلمين من خلال الإلمام بالعلوم النفسية والتربوية.

٤- إجادة المعلم للمهارات والأساليب التدريسية.

مفهوم تقويم أداء المعلمين:

يُعرف بأنه معرفة درجة أتقان المعلم أو المعلمة للأعمال التي أوكلت إليهم، ومدى التزامهم واحترامهم لسلوكيات تلك الأعمال وانظمتها وقوانينها، والنتائج التي حققوها ، ويتم ذلك من طريق الملاحظة المستمرة والقياس لأدائه، ليتم أتخاذ الخطط اللازمة.

وتقويم أداء المعلم جزءٌ مهمٌ وذو دلالتين تربوية وعلمية، في ضمن استراتيجية كبرى لتطوير وتحسين العمل التربوي المدرسي، ولهذا يجب على الذين يقومون بعملية تقويم أداء المعلم أنَّ يكونوا متمكنين من المادة العلمية ،وعلم أصول التعليم الصفي (البيداغوجيا). والخصائص الصفية للمعلم المستهدف بالتقويم ، ومبادئ تقويم الأداء عموماً وتقويم تحصيل المتعلم خصوصاً.

إن تقويم أداء المعلم عملية قد تتجدد معاييرها ومحكاتها المرجعية التي يجب أن تستند عليها حتى تكون عملية وموضوعية تفيد المعلم نفسه، وتفيد الأطراف التربوية الأخرى ذات الصلة بتدريبه وتأهيله، على أنه ينبغي للمعلم أن يمد جسور المعرفة نحو ما يُستجد من تطبيقات تقنية حتى يستطيع أن يؤدي أداء تدريسيا فعالا ومُبدعا تظهر نتائجه فى مخرجات تعليمية نافعة لنفسه ولمجتمعه، متكيفا مع عصره مساهما فى حل مشاكله، مبدعا ومبتكرا



مبادئ أداء المعلمين:

لكي يكون تقويم المعلم فاعلاً ومهماً في التوجيه والإرشاد المطلوب والإعداد الجيد لا بد من الالتزام بالمبادئ الآتية:

١. التقويم عملية تعاونية تشترك بها جهات أو اطراف عدة منها: (المعلم ، والمشرف ،و المدير).

٢. يجب أنَّ يكون التقويم مستمراً.

٣. يجب إعلام المعلم أو المعلمة بنتائج التقويم، لكي يتعرف على نقاط القوة والضعف إنً وجدت ، والشروع بعلاجها.

٤. إعلام المعلمين والمعلمات بما هو مطلوب منهم في تأدية الواجب الموكل إليهم.

وممّا تقدم ذكره نجد إنَّ أداء المعلم أو المعلمة أمر ضروري لا بد منه؛ لأنه من دون الأداء الجيد الملم للكفايات التعليمية لا تتحقق الأهداف التي يُراد لها أنً تتحقق ، فبالأداء الفاعل والنشط تنهض المهام وينشط الدرس ، لذا يجب تقويم الأداء الصادر من المعلمين والمعلمات باستمرار و على وفق معايير تحدد لهذا الغرض.

مجالات أداء المعلمين:

من المجالات التي تخص تقويم أداء المعلمين والمعلمات هي:

أ . **المجال المعرفي** : هي محصلة ما يمتلكه المعلمون أو المعلمات من معارف ومعلومات وأفكار في مرحلة تأهيله وإعداده ، لا سيما في قدرته على تطبيق طرائق التدريس الحديثة، ومدى مراعاته للفروق الفردية للمتعلمين ، ووضعه لخطة الدرس بنحوٍ جيد ومحكم، وقدرته على توصيل المادة العلمية بطريقة واضحة ومفهومة من طريق عمله بالميدان التربوي.

ب . **المجال الإنساني:** يُقّصدُ بهذا المجال الإتصال الوثيق بالمجتمع وفهم الكيفية التي يتعامل بها من العلاقات الإنسانية المختلفة، فضلاً عن قدرته على التفاهم مع أولياء المتعلمين وتأثيره عليهم إيجاباً .

ج . **المجال الفني:** والمقصود به الخبرة التي يمتلكها المعلم أو المعلمة وتبدو آثارها في أدائه التعليمي داخل الصف، مثل استخدامه للوسائل التعليمية والانشطة، وقدرته على المشاركة الفاعلة في النشاطات المدرسية وغيرها.(الحريري،٢٠٠٨: ٢١٤) ، فضلاً عن البحث عن خصائص المعلمين والمعلمات كمعيار واضح للكفاءة التعليمية، والبحث عن العملية التعليمية وما يحدث فيها من سلوك أو أداء المعلمين والمتعلمين، والبحث عن نتائج التعليم بإعداده المصدر الواضح لكفاءة أداء المعلم.

د . **المجال التفكيري التنموي المهني:** من طريق الممارسة التي يمارسها المعلم نفسه لتقويم أدائه على نحوٍ مستمر.

هـ. **مجال تفهم البيئة التعليمية:** من طريق تفهم المعلم أو المتعلم لدافعية الدارسين وسلوكهم؛ لتهيئة البيئة التعليمية وجعلها منطلق نحو الاندماج النشط وخلق الدافعية التي تنبع من الذات.

و. **مجال إبداعي تفكيري** : مثل أنً يتمتعوا بشخصية ذات طابعين تفكيري، وأبداعي ويستعملون مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي تكون مشتقة لحاجات ومتطلبات سياقات التعلم والتعليم.

و أنَّ مجالات تقويم الأداء لها أثر فاعل في العملية التعليمية من تنظيم وتخطيط على وفق معايير ترتبط بالشيء المُقَّوم، حتى لا تصبح عملية التقويم عملية مشتتة ، إذ إنَّ مجالات وأبواب التقويم التي يبدأ من طريقها محددة بمجموعة من الأطر التنظيمية، فشملت تلك المجالات ، المجال المعرفي، والمجال الإنساني، ومجالات أخرى يمكن الإفادة منها في صقل أداء المعلمين والمعلمات ، من أجل الارتقاء بذلك الأداء وتقويمه على النحو الصحيح.

أهداف تقويم أداء المعلمين والمعلمات :

إنً الغرض من تقويم أداء المعلمين والمعلمات يتجسد في مكاسب كبيرة يمكن إيجازها بالآتي:

١. اختبار قدرات المعلمين والمعلمات ومعرفة مدى تفاعلهم مع المادة التي يعلمونها.

٢. معرفة حالات الضعف عند المعلمين والمعلمات في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة.

٣. التعرف على الأداء الذي يؤديه المعلمين والمعلمات.

٤. تشخيص المشاكل والمعوقات التي تعترض المعلمين والمعلمات في أداء المهام الموكلة إليهم.

٥. تقويم المؤسسة التعليمية لتحديد مسار تطورها، ووضع خطة لتحسين المستوى فيها.

٦. تحسين المهارات والكفايات العلمية والتربوية التي تخص فنيّ التربية والتعليم.

٧. تطوير للأنشطة الصفية واللاصفية.

٨ . التحسين الأمثل لقدرة المعلمين أو المعلمات في إستثمار الوقت.

و أنَّ لكل عملية تقويم أهدافاً يراد تحقيقها ، حتى تنجح في ذلك المسعى التي ترمي إليه ، وحددت مجموعة من الأهداف لأجل تقويم أداء المعلمين والمعلمات، فكان الوقوف على احتياجات المتعلمين والمعلمين ، وتشخيص نقاط القوة والضعف ، وإعادة تأهيل المعلمين والمعلمات وجعلهم ينمون الكفايات التعليمية في سلوكهم ، فضلاً عن تنويع الأنشطة في داخل غرفة الصف وخارجها ، وعملية استثمار الوقت بنحوٍ منظم ، جميع هذه الأغراض تعدُّ من أبرز ما يسعى القائمون على عملية التقويم من أجل تحقيقها .

وسائل تقويم أداء معلميَّ ومعلمات مادة اللغة العربية:

هناك عدة وسائل تُتَّبعُ في تقويم أداء المعلمين والمعلمات أبرزها:

١. **المشرف التربوي** : وهدف المشرف الوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها، ويعتمد على تقويم المشرف للمعلمين أو المعلمات إعداد الدورات والبرامج التدريبية.

٢. **مدير المدرسة:** إذ يتضمن دور مدير المدرسة هو تقويم وملاحظة أداء المعلمين أو المعلمات داخل الصف وخارجه.

و مماّ تقدم ذكره أنَّ عملية التقويم ليست بالسهلة ؛ لأنَّ في ضوء نتائجها يتم أتخاذ قرارات علاجية ، قد تكون قرارات مصيرية للشيء المُقوم ، لهذا كان من اللازم أنَّ يحدد لهذه العملية أشخاص لديهم ما يسهل عليهم إجراءاتها ، وليس أشخاص ليس لهم دراية بصعوبة تلك المهمة ، ففي المجال التربوي ، أُنيطتْ تلك المهمة لعناوين وظيفية مختلفة لتقويم أداء المعلمين والمعلمات، فكان الجزء الأكبر للمشرفين، ثم للمدراء.

مشكلات تقويم أداء معلميَّ ومعلمات مادة اللغة العربية:

يُعَّدُ تقويم أداء المعلمين أو المعلمات أحد أصعب المشكلات التي تواجه البحث التربوي منذ تاريخه الطويل ومن أبرز تلك المشكلات هي :

١. تعدد التعريفات للمفهوم الواحد: ففي مجال تقويم المعلم أو المعلمة يُلاحظ وجود تعريفات متنوعة ومختلفة لمصطلحات أساسية مثل: تدريس ، تعليم ، وممّا لاشك فيه والمعروف علمياً أنَّ التعريف الدقيق والواضح للمفاهيم العلمية يُعَّدُ شرطاً مهماً للتخطيط والتنفيذ.

٢. كثافة المصطلحات المرتبطة والخاصة بالمعلم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها مثل السلوك ، الأداء ، المهنية... آلخِ.

٣. عدم توافر اتفاق بين التربويين فيما يتعلق بمكونات التعليم ، حتى تكون عرضة للفحص والتقويم من طريق الأداء الذي يظهره المعلم.

٤. توقيت تقويم المعلمين أو المعلمات: إذ إنَّ التوقيت الفاعل والمخطط له مسبقاً، تخطيطياً علمياً مدروساً ، هو المفتاح لتخطيط المعلم.

٥. الصدق والثبات في التقويم: ويكون من طريق المتخصصين في مجال تقويم المعلمين والمعلمات وأدائهم في مدة مختلفة ؛ لتكون النتائج أكثر تمثيلاً لعملهم وأدائهم.

٦. المشاكل الذاتية: ومنها:

أ. الميل للوسطية : يميل بعض المسؤولين عن عملية التقويم للتركيز على نتائج تقييم الأداء في الوسط متجنبين أقصى التقديرات وادناها.

ب . التحيز الشخصي: تظهر صفة التحيز عند بعض القائمين بالتقييم لأسباب اجتماعية ، أو دينية، أو عرقية ، أو مادية.

ج . التشدد والليونة: هناك بعض المقومين الذين يقومون باستمرار إعطاء تقديرات عالية للمعلمين والمعلمات أعلى ممّا يستحقون في الواقع، والعكس صحيح بإن يعطون تقديرات منخفضة أقل مما يستحقون، وهذا يؤدي إلى عدم العدالة.

ولماكان لعملية التقويم أهمية بالغة ، فإن هناك مشاكل تعترضها، يمكن حصرها بالمقوم نفسه ، وبأدوات التقويم ، والإجراءات الزمانية والمكانية، لذا يجب أتباع الإجراءات والخطط المدروسة لتحجيم تلك المشاكل ، ووضع الأشخاص المتخصصين بهذا المجال والذين يأخذون على عاتقهم رسم وتحديد ، الصيغ والخطوات والإجراءات والمعايير التي تسهم في عرض عملية التقويم وتنفيذها بأحسن صورة.

المعايير المطلوبة في معلميّ ومعلمات مادة اللغة العربية:

هنالك مجموعة من المعايير المطلوبة عند معلميّ ومعلمات مادة اللغة العربية أبرزها:

- المعايير المعرفية وتتمثل : بالمعلومات والمهارات العقلية الضرورية في شتى مجال عمله(التعليمي التعلمي).
- المعايير الوجدانية وتتمثل : استعدادات المعلم أو المعلمة وميلوهما واتجاههما نحو المهنة.
- المعايير الأدائية وتتمثل: كفاءة الأداء التي يظهرها المعلم أو المعلمة من طريق توظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية للدرس.
- المعايير الإنتاجية وتتمثل: أثر الكفايات التي يمتلكها المعلم أو المعلمة في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي.
- المعايير المرتبطة بالقيم المهنية.
- المعايير المرتبطة بإشراك المتعلمين أنفسهم في حل المشكلات والتفكير الإبداعي.
- معايير التمكن من بنية المادة التي يعلمها وإدراك علاقتها مع المواد الأخرى.
- المعايير الثقافية.
- معايير تخصصية في مجال عمله.
- معايير تطويرية : إنً يكون معنياً بما تطمح إليه مدارس وبرامج اليافعين وتعليم الكبار.
- معايير إنسانية تتمثل بالتمتع بالعطف، والحنان ، والشفقة.

- معايير إجتماعية.
- معايير قيمية واتجاهاتية تراعي ميول واهتمامات المتعلمين.
- معايير الرؤية الواعية في تهيئة المتعلمين لعالم الغد .
- معايير تسهم في أبداء الرأي في عملية تطوير المنهج.

وممّا تقدم ينبغي عند اختيار المعلمين والمعلمات لتعليم مادة اللغة العربية لمدارس اليافعين أنً يكونوا ذوي كفايات تعليمية ؛ بوصفهم سيتعاملون مع متعلمين يختلفون من طريق خصائصهم وميولهم وقدراتهم التي تختلف عن خصائص وميول وقدرات المتعلمين في التعليم الابتدائي ، فضلاً عن أنً هؤلاء المتعلمين يحتاجون إلى معلمين ومعلمات لهم الخبرة في إيصال المادة العلمية لهم ، ويتمتعون بقدر عالٍ من الأداءين التربوي والتعليمي.


الفصل الرابع

نبذة تأريخيه في نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على الكفايات التعليمية:

لقد تطور قابليات البشر في السنوات الاخيرة تطورا كبيرا حتى لفت انظار الجميع من علماء وافراد عاديين وذلك لحجم التطور الكبير الذي شهدته الحياة في السنين الخمسين الاخيرة ، فبعدما كان الانسان يعجب من كيفية طيران الطائرة ونزول اضخم الغواصات الى قاع البحار ونقل الحمولات الكبيرة على متن البواخر العملاقة اصبحت هذه الامور اليوم من الامور البسيطة بالنسبة لنظر اي انسان على هذه الارض ، واصبحت هناك امورا اكبر من هذه بكثيرة وان كانت اصغر منها بالحجم بملايين المرات ، فالأجهزة الالكترونية الحديثة التي لا يتجاوز حجمها علبة السكائر اصبحت عالما متكاملا ، اذ باستطاعتها تامين الاتصال بكل انحاء العالم بالصوت والصورة وتستطيع نقل اضخم الملفات المكتوبة والمنضدة والمصورة الى جميع البشر بضغطة زر واحد ، حتى انك تستطيع انجاز معاملات البيع والشراء لأضخم الاجهزة بواسطتها وتحويل الاموال الى مختلف البنوك العالمية وفي اي دولة كانت . ومن طريف القول ان عددا كبيرا من الافراد ممن يتجاوز اعمارهم الستين سنة الان لا يزالون في تخوف من هذه الاجهزة ويهابون استعمالها ، في حين ان اصغر طفل هذا اليوم يستطيع التعامل وبكل سهولة مع هذه الاجهزة . اذن السؤال هنا . هو كيفية التعامل التعليمي مع هذا الجيل الذي يتمتع بكل هذه المؤهلات المعرفية والفكرية والتفكيرية ، وهل لكل ما ذكرناه من اثر في الاستعمال الصحيح للسبل التعليمية التي تناسبهم ، وهل للأساليب القديمة من قدرة على احداث التعليم المطلوب في ظل هذه الحياة الجديدة .

ويرجع تأريخ نشوء الكفايات إلى أواخر القرن التاسع عشر إذ استعمل مصطلح الكفايات في عملية إعداد العاملين في المجال الصحي، والهندسي، والقضائي والمديرين في المجال التربوي، فضلاً عن استعماله في عملية تعليم المعارف والعلوم الإنسانية في الجامعة البريطانية المفتوحة ومن المربين من يقولون أنَّ هذه الحركة دخلت ميدان التربية بدخول مفهوم المنهج في مطلع القرن العشرين ، ففي عام (١٩٥٢م)، صاغت بعض الجامعات العالمية ومنها، جامعة فلوريدا، كفايات لتربية المعلمين ، ولكن الحركة الخاصة بمنظومة الكفايات ازداد ظهورها في أواخر الستينات، وكان يشار إليها بمصطلحات عدة منها: الإعداد المبني على الأداء، الإعداد المبني على الكفاية، وفي مدة ليست طويلة من نشأة الكفايات ولأن برامجها العملية موجهه نحو المعلمين والمعلمات وإعدادهم ، نالت نصيباً كبيراً من قبل المربين؛ لأنها تعدُّ العلاج لمعظم المشاكل التي يواجهها التعليم ، وهناك آراء تقول أنَّ نشأت الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات التعليمية جاءت في ضوء الفرضيات التي أكدت أنَّ المقرر الدراسي سواءً لمواد التخصص أو للمواد التربوية لا تضمن بمفردها عملية اكتساب المعلم أو المعلمة الكفايات التعليمية اللازمة، وإتقان مهارتها، فضلاً عن إنَّ عمليتي التعلم والتعليم يكون أكثر فاعلية وبنحو بارز، إذا ما فهم وادرك المعلمين والمعلمات ما هو متوقع أو مطلوب منهم في أدائهم ، وإنَّ من أهداف البرامج التربوية التي لها علاقة بأداءي المعلم والمعلمة، هي تعليم الإتقان اللازم لتلك الكفايات.

ويرى فريقٌ من المربين المتخصصين أنَّ بداية استعمال مفهوم الكفايات يعود إلى عهد الثمانينيات، إذ إنَّ هذا المصطلح برزت له أهمية في مجال العلاقات الموصوفة بالمهنية إذ بدأ يأخذ المكانة البارزة ، ومن طريق هذه المدة أتسع مفهوم الكفاية بنحو



بارز ومتقدم من الإنتشار بين الباحثين المهنيين، وصولاً إلى عهد التسعينيات وصل مفهوم الكفايات إلى قمة التداول؛ نتيجة لما تطلبه العصر من المتطلبات التنافسية المهنية من طريق تحقيق الجودة المطلوبة، والإبداع في مجال العمل، وأظهرت اثنتان من الجمعيات المهنية عنايتهما بما يعرف بالإجازة المهنية لتصميم التدريس والتكنولوجيا، وهما: جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، والجمعية الوطنية للأداء والتدريس ، ومن أقدم المحاولات التي أُجريت في هذا المجال، ما قام به قسم تطوير التعليم في جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا في عام (١٩٧٠) تم وضع قائمة بالكفايات المهنية للمتخصصين في تطوير التعليم، وقد اشتملت على(٢٣) كفاية لمتخصصي التطوير التربوي.

وممَّا تقدم يرى الباحث أنَّ تاريخ نشوء الكفايات لم يكن في ميدان التربية، بل دخلت في ميادين أخرى، لكن في مجال التربية دخلت في مدة الخمسينيات في مطلع القرن العشرين مرتبطاً بظهور المنهج، وفي مدة الثمانينات أزداد الاهتمام بها وظهرت بمستوى عال نحو إعداد المعلمين والمعلمات وتأهليهم؛ بوصفها علاج لكثير من مشاكل التعليم ، ولا زال الاهتمام بها من قبل المربين بنحوٍ أوسع وواضح في إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الكفايات التعليمية.



مفهوم الكفايات التعليمية:

توصف الكفايات التعليمية بأنها مجموعة المهارات اللازمة والمعارف والعلوم التي تقوم بدورها بتوجيه السلوك التعليمي عند المعلم أو المعلمة ، وتسهم في إنجاز العمل المطلوب منه داخل الصف وخارجه، وتعني إمتلاك المعلم أو المعلمة لمجموعة من المعارف والمهارات التي تتصل بمجاله المهني، والتي تبرز في أدائه وتوجهه نحو السلوك المطلوب في المواقف التعليمية، إذ يمكن ملاحظة ذلك السلوك وقياسه من طريق مجموعة من الأدوات التي تكون معدة لذلك الغرض، فضلاً عن تعدُّ هدف تعليمي يتطلب من المعلم توظيف ودمج موارده الداخلية الخاصة(معارف، قدرات ، مهارات، مواقف) ، والإفادة منها ، لأجل تحقيق أو إنجاز مهمة أو نشاط.

وممَّا تقدم نجد أنَّ مفهوم الكفايات يعني : المهارات والأنشطة التي يجب أنَّ يمتلكها المعلم في داخل غرفة الصف وخارجها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.



أهمية الكفايات التعليمية ودورها في عمليتي التعلم والتعليم:

إنَّ مهمة عمليتي التعلم والتعليم هو إيصال المعارف والقدرات والمعلومات إلى المتعلمين لكي يتم استعمالها وترجمتها للحياة العملية، والناقل لتلك القدرات، واستغراقه في تعليمها بنحو منفصل يفقدها جزءاً من أهميتها ، وعلى هذا الأساس بدأت محاولات تؤلفيها ودمجها في كفايات تعليمية، تلبي حاجات المتعلمين والمجتمع في ربط تلك النتائج الخاصة ممّا يؤثر بإعداد المتعلمين وتوظيف مكتسباتهم التعليمية لحل المسائل التي لها علاقة بحياتهم الاجتماعية ، فالمعلم والمعلمة يعدَّان الأساس في كل عملية تطوير وتحديث ، لهذا كثرت الأصوات بضرورة زيادة الكفايات التعليمية إلى الحد الذي يمكنهم من أداء المهمات الموكلة إليهم ، في ظل عصر يتسم بالتغيير السريع المستمر ، فأصبح من البديهيات أنَّ إصلاح العملية التربوية برمتها لا يتم بمعزل عن إصلاح أداء المعلم والمعلمة، وللكفايات التعليمية دوراً في إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من جهة، وبين المهام والمسؤوليات التي سوف يواجهها المعلم أو المعلمة في الميدان الحقيقي من جهة أخرى، وتعنى أيضاً برفع مستويات المعلمين والمعلمات إلى أعلى المستويات المعرفية، والعلمية، والمهارية، بغية تحقيق الأهداف المطلوبة، وتعدُّ الكفايات التعليمية مرتبة من مراتب الأهداف التعليمية والتعلمية، وتكمن في وظيفتها بتوظيف ونقل المعارف والمواقف والمعلومات، من أجل تحقيق الهدف المنشود، فضلاً عن أنها تسهم في تسخير الموارد الملاءمة لعلاج ناجح لوضع معقد، وإمتلاك المعلم أو المعلمة للكفايات التعليمية يجعلهم يحققون التعليم المنشود عند المتعلمين، فهذه الكفايات هي نظام مكون من الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة التعليمية ، والإجراءات ، والتقويم ، ممّا تؤهل المعلمين والمعلمات لممارسة المهام والأدوار في اتم وجه، فضلاً عن إنَّ الكفايات التعليمية تساعد المعلمين

والمعلمات في اكتساب المفاهيم الأساسية في مجال التخصيص الأكاديمي والتربوي التابع لهم ، وتوظيفها في خدمة المتعلمين، فضلاً عن اكتسابهم الثقافة العامة التي بطبيعتها تجعلهم قادرين في فهم طبيعة وفلسفة وأهداف مجتمعهم، وتكسبهم قيم ومبادئ وأخلاقيات مهنتهم العظيمة وتنميتها لديهم، مما يجعلهم قدوة لمتعلميهم، ونموذجا فذاً يُقتدى به في المجتمع.

وممَّا تقدم نلاحظ أنَّ للكفايات التعليمية أهمية بالغة في ميدان التربية والتعليم، لاسيما في تدريب المعلمين والمعلمات في كيفية التنفيذ والتخطيط والتقويم لعملية التعليم، وتعدُّ الكفايات التعليمية مفتاحاً لنجاح المعلم أو المعلمة إذا ما أتقنها وعمل بها ؛ فهي الموجه والمرشد لكل ما ينبغي القيام في أثناء عملية التعليم ، فضلاً عن أنَّ الكفايات التعليمية ترفع من المستوى العلمي والثقافي والقيادي للمعلمين والمعلمات داخل المدرسة وخارجها، وهي تسهم في رفع عملية نقل العلوم والمعارف للمتعلمين من طريق أداء المعلمين والمعلمات الذي يكون مترجماً بإمتلاكهم لهذه الكفايات التعليمية.

مكونات الكفايات التعليمية:

تتكون الكفايات التعليمية الأدائية من مكونات أساسية ثلاثة تتكامل فيما بينها لتكون(الكفاية) وهذه المكونات هي:

١. المكون المعرفي: والمقصود به الخلفية النظرية التي يحتاجها الشخص المعني؛ لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهام التي يطلبها عمله .

٢. المكون العملي: يشتمل على المهارات اليدوية واللفظية وغير اللفظية المختلفة.

٣. المكون الوجداني أو الخلقي: يشتمل على جملة من الاتجاهات، والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها.

ومن المربين من قال أن مكونات الكفاية تتشكل من مكونين رئيسين هما:

اولاً: المكون المعرفي: وهو كل العمليات الإدراكية والقرارات التي تتصل بالكفاية.

ثانياً: المكون السلوكي: وهو كل عمل يمكن ملاحظته.

وممَّا تقدم تبين أنَّ المكونات الأساسية للكفايات التعليمية تتجسد في ثلاثة محاور هي، المحور المعرفي وهو كل ما يتعلق بالخبرات والمعارف التي يحتاج لها المعلم أو المعلمة في مجال عمله وتسلحه بتلك المعارف حتى يؤدي ما عليه من واجب ، والمحور الثاني هو العملي، الذي يعنى بالتدريبات اليدوية العملية، مثل إعداد الوسائل التعليمية والأنشطة اللازمة لعملية التعليم، أما المحور الثالث فهو الذي يسمى بالمحور الوجداني الذي يزود المعلمين والمعلمات جملة من الأخلاقيات التربوية والمبادئ والقيم بما تقتضي العملية التربوية والتعليمية ذلك؛ لأنَّ الذي يعمل بمهنة

التعليم لا بد له من إمتلاك كفايات إنسانية يتعامل بها المربي مع المتعلم من منطلق إنساني .

مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية:

يمكن إجمال مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية بالآتي:

١. تحليل عمل المعلم أو المعلمة في التعليم بدءاً من التخطيط وإنتهاءً بالتقويم.

٢. ملاحظة أداء عينة المعلمين والمعلمات المميزين وهم يعلمون المواد المراد تحديد الكفايات الأدائية اللازمة لتعليمها.

٣. النظريات التربوية وما تريده من المعلم والمتعلم.

٤. استمارات التقويم الخاصة بتقويم أداء المعلمين والمعلمات في تعليم المواد المختلفة.

٥. خبرة المعلم أو المعلمة في التعليم وتجربته وتفاعله مع أطراف العملية التعليمية.

٦. استطلاع آراء الخبراء والمختصين: إذ يتضمن الطلب منهم تحديد الكفايات اللازمة التي ينبغي أنَّ يمتلكها المعلمون والمعلمات .

٧. الإفادة من قوائم تصنيف الكفايات الجاهزة: ويسمى بمدخل الإجماع ويقوم على أساس المراجعة الشاملة لقوائم الكفايات التعليمية المتعددة والمتنوعة التي سبق إعدادها وتطويرها ثم حذف الكفايات المتداخلة والمكررة.

٨. تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات تعليمية: أي يترجم المحتوى إلى أهداف عامة ومن ثم أهداف تعليمية بعدها يمر بالكفايات التعليمية .

وممَّا تقدم يرى الباحث أنَّ مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية متنوعة ومتعددة منها، ما يشتق من تحليل الأداء الحالي من تخطيطه وتنفيذه وتقويمه للدرس، فضلاً

عن أشتقاقها من أداء بعض المعلمين والمعلمات المتميزين في أداء عملهم ، ومصادر أخرى للاشتقاق كظهور النظريات التي تعنى بهذا المجال وآراء الخبراء والمحكمين ، والخبرة الميدانية للمعلمين والمعلمات في مجال التعليم، فضلاً عن نتائج التقويم للمعلم ، وأيضاً قوائم الكفايات الجاهزة، ويكون اشتقاقها من المحتوى التعليمي ومن طريق ترجمته إلى أهداف عامة ثم إلى أهداف تعليمية ثم تشتق منه الكفايات التعليمية المطلوبة.

أسباب ظهور حركة الكفايات التعليمية في إعداد المعلمين والمعلمات:

لاشك أنَّ هنالك أسباباً وعوامل أدت إلى ظهور حركة الكفايات في إعداد المعلمين يمكن إجمالها في الآتي:

١. عدم فائدة الأسلوب التقليدي المبني أصلاً على الاكتفاء بتزويد المعلم والمعلمة بمعلومات يُراد منه إيصالها للمتعلمين ، من غير الاهتمام للكفاية والأداء ، فهنا يتم الفصل بين العلوم والمعرفة والأداء.

٢. الظهور الواضح للاتجاه السلوكي في عملية التعليم ، وما يتطلب من تحديد أهداف سلوكية ينبغي على المعلم تحقيقها.

٣. السعي والبحث عن وسائل حديثة لرفع مستوى المعلمين والمعلمات.

٤. التوجه نحو عملية تحديد الحاجات للأفراد ومحاولة إشباعها.

٥. حركة التربية القائمة على العمل الميداني : وبموجب هذه الحركة يمنح المتعلمون فرصة مشاهدة مواقف تعليمية مباشرة في المدارس، وممارسة عملية التعلم نفسها من المتدرب.

٦. الدعوة إلى التعلم الإتقاني: وهذا التعلم لا يتحقق إلا من طريق الاهتمام بالأداء.

٧. التوجه نحو تجسيد ما توصلت اليه النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تعليمية تنعكس آثارها في أداء المعلمين والمعلمات.

٨. عدم وجود طريقة مثلى في التعليم وتعدد طرائق ووسائل التعليم ، ممّا يتطلب إعداد برامج تعليمية تكون خليطاً من الطرائق المختلفة كالطرائق النظرية والطرائق التطبيقية التي عليها برامج الكفاءة التعليمية.

٩. التأكيد على التدريب والإعداد المطلوب والمستمر للوصول إلى الأداء المطلوب للمعلمين والمعلمات.

١٠. تقدير الحاجات الفعلية: ويمكن من طريق قياس الكفاية تحديد الحاجات الفردية والاجتماعية بشكل دقيق.

وممَّا تقدم تبين أنَّ أسباب ظهور الكفايات التعليمية تعود إلى الدعوة للتمرد على الأساليب الكلاسيكية المتبعة في التعليم التي لم تجدي نفعاً، فضلاً عن أنَّ التطور الحاصل في العالم وظهور استراتيجيات وطرائق تعليمية حديثة ، كما تتطلب المرحلة أنَّ تترجم أفكار تلك الاستراتيجيات إلى أرض الواقع، وعلى هذا الأساس جاءت الدعوة إلى الإعداد المستمر للمعلمين والمعلمات وفق كفايات تعليمية تساعدهم في تحسين أدائهم في العملية التعليمية مما يسهم في تحقيق نتاجات تعليمية مرغوب بها.

صياغة الكفايات التعليمية وتوظيفها:

تُعَّدُ صياغة الكفايات التعليمية من أساسيات برامج إعداد المعلمين والمعلمات القائمة على الكفايات ؛ لأن الصياغة السليمة للكفاية ووضوحها يؤدي إلى تيسير اكتسابها من المعلمين والمعلمات والمتعلمين على حد سواء، ومن أسس أو معايير صياغة الكفايات بالآتي:

١. الوضوح والدقة في الصياغة.

٢. لا تحتمل أكثر من تفسير.

٣. قدرة المعلم أو المعلمة على أدائها.

٤. تؤدي إلى نتاجات تعليمية.

٥. تركز على الأداء بدل الخبرة.

٦. تهتم بالصيغ الشخصية الفردية بدلاً من الصيغ القائمة.

٧. تعتني بالبرامج الميدانية مقابل العناية بالمناهج الثابتة.

٨. اختيار أساليب تقويم ملاءمة للقرارات التعليمية.

٩. إنً تكون أساليب التقويم متصفة بالدقة والصدق والعدالة.

١٠. إنً يختار المعلم أو المعلمة طريقة تعليمية ملائمة لتحقيق أهداف الموضوع الذي يريد تعليمه.

١١. إنً تمتع شخصية المعلم والمعلمة بالخصائص الشخصية الملائمة التي تمكنه من تنفيذ طريقة التعليم بنجاح.

١٢. إنَّ إمتلاك المعلم والمعلمة للكفايات التعليمية اللازمة لتنفيذ طريقة التعليم اختارها تكلل بالنجاح.

وممَّا تقدم يتضح أنً عملية صياغة الكفايات التعليمية تتطلب إجراءات على وفق معايير تنظيمية وليست عشوائية، وعلى هذا الأساس ينبغي أنً تكون صياغة الكفايات التعليمية مبنية على الوضوح والدقة ولا تحتمل الغموض ، وأن تشتمل على جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية بدءاً من الأهداف والأساليب التعليمية ، والمنهج المقرر، والمعلم ، والمتعلم، وتشتمل على الوسائل والأنشطة التعليمية ، ولا تقف عند حدود الصف بل تتعداه إلى ما هو خارج المدرسة، من طريق الواجبات البيتية وربطها بإذهان المتعلمين وشدهم نحو الدرس المطلوب ، وصياغة الكفايات التعليمية تتطلب أيضاً أنً تكون مواكبة للتطور والحداثة في العالم.

مجالات الكفايات التعليمية:

يمكن توزيع مجالات كفايات التعليم إلى أكثر من مجال وذلك كالآتي:

أولاً: المجال الأخلاقي: يمكن تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين والمعلمات في المجال الأخلاقي بالآتي:

أ. إقامة علاقات إنسانية تتسم بالطيبة والرحمة مع المتعلمين.

ب . إقامة علاقات طيبة قائمة على الأحترام مع أولياء أمور المتعلمين.

ج . المواظبة على الدوام والالتزام بتوقيتاته.

د. بناء علاقات مع زملائه المعلمين والعاملين في المدرسة.

ثانياً: مجال الأهداف: تتحدد الكفايات اللازمة للمعلم في مجال الأهداف بالآتي:

أ . القدرة على تحديد الأهداف التربوية بالنسبة للعملية التعليمية، من طريق الآتي:

١. يعرف مصادر اشتقاق الأهداف.

٢. يربط الأهداف بأدوات القياس والتقويم.

٣. يتوخى تحقيق كامل الأهداف وشمولها.

ب . صياغة الأهداف بصورة سلوكية قابلة للقياس من طريق الآتي:

١. يعرف الهدف السلوكي ومكوناته.

٢. يبدأ الهدف السلوكي بفعل عما يصف سلوكاً محدداً.

٣- تحديد نوع السلوك النهائي.

٤. الإشارة إلى معيار أو مستوى تنفيذ السلوك.

٥- قابلية القياس والملاحظة.

ج . تصنيف الأهداف التربوية وفقاً لمستويات السلوك المختلفة من طريق:

- يصنف أهداف المجال المعرفي إلى مستوياته المختلفة من المعرفة، والفهم، والتطبيق ، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- يصنف أهداف المجال الوجداني التي تتضمن الميول، والاتجاهات ، والقيم.
- يصنف أهداف المجال النفس حركي لمستويات المهارات اليدوية ومستويات الأداء.
- بيان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية أو على نحو نتاجات تعليمية منتظرة من المتعلمين.
- تكوين فكرة واضحة عن الأهداف التعليمية ومجالاتها والإفادة من ذلك في تحديد أهداف الدروس.

ثالثاً: مجال تنفيذ الدرس (المجال العملي): هناك عدة كفايات لازمة للمعلمين والمعلمات في تنفيذ الدرس لابد له من الإحاطة بها والتمكن منها:

- الإلمام بمادة التخصص وكل ما هو جديد فيها.
- الإحاطة باستراتيجيات التعليم الفاعل وطرائقها وأساليبها.
- إثارة دافعية المتعلمين نحو التعليم.
- سلامة اللغة وملاءمتها لقدرات المتعلمين.
- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة.
- الإلمام بأمور المعرفة العامة من طريق:

أ . المعلومات التي لها علاقة بالعلوم المختلفة.

ب . امتلاكه لمعلومات ومهارات التي لها علاقة بتخصصه.

ج . القدرة على أستعمال أساليب ووسائل للتعليم: وتتثمل بكيفية تخطيط التعليم وإثارة انتباه المتعلمين وتحفيزهم.

د . القدرة على تعرف الذات: للوقوف على جوانب القوة والضعف في شخصيته وأساليب تعليمه التي يستعملها.

هـ ـ الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.

وـ الاهتمام بالمظهر الشخصي العام الملائم.

رابعاً: مجال التقويم :

إنَّ لمجال التقويم مجموعة من الكفايات التعليمية اللازمة لمعلميّ ومعلمات مادة اللغة العربية أبرزها :

- الاهتمام بتنويع أساليب التقويم، مع الحرص على استمرارية التقويم.
- يمتلك القدرة على استخدام أداة القياس الملائمة لكل غرض.
- التنوع في طرح الأسئلة التكوينية وتوزيعها.
- مهارته في بناء الاختبار ذي المواصفات العالية الدقيقة ، مثل الصدق والثبات والشمول والموضوعية.
- قدرته على تحليل الاختبارات تحليلاً علمياً للإفادة من نتائجها في العلاج والبناء.

وممَّا تقدم نلاحظ أنَّ مجالات الكفايات التعليمية تتجسد في ثلاثة اتجاهات، الاتجاه الأول بالأخلاق ، من طريق تعامله مع زملائه ومع أولياء أمور التلاميذ، وحسن أسلوبه مع تلاميذه ، أما الاتجاه الثاني فيتجسد في مجال الأهداف وما يتعلق بها من معرفة وصياغة وتطبيق ، وتحديد الأهمية لكل هدف، ومتابعة ما تحقق من

تلك الأهداف، والاتجاه الثالث فيتمثل في إجراءات المعلم أو المعلمة التنفيذية للدرس، من التخطيط وإعداد خطة الدرس ووسائل الإيضاح وطريقة تعليمه ومتابعته للواجبات البيتية ، أما الاتجاه الرابع فهو أساليب تقويمه ومدى شمولها وثباتها وتنوعها ، وميزتها بالليونة وعدم تسخيرها لأرباك المتعلمين، وشمولها لجميع جوانب الموضوع أو الدرس المراد معرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعة إليه.



الكفايات التعليمية المطلوب توافرها عند معلميّ ومعلمات اللغة العربية:

تتطلب عملية التعليم كفايات عدة ومتنوعة يجب توافرها عند المعلمين والمعلمات، وهذه الكفايات يكتسبها المعلم في أثناء سنوات إعداده لهذه المهنة، فضلاً عن المعارف والمعلومات التي اكتسبها خلال سنوات دراسته السابقة لمرحلة الإعداد، وبنحوٍ عام هناك مجموعة من الكفايات التي يتفق عليها المربون التربويون على ضرورة أنً تكون متوفرة عند المعلمين والمعلمات يمكن إجمالها بالآتي :

اولاً: كفايات عامة : وتشتمل على الكفايات التي تتكيف مع العاملين النفسي والاجتماعي مثل ، شعورهم بالقبول عن الذات ، القدرة على استعمال الأساليب التنموية الذاتية النفسية ، والثقافية، والمهنية ، والاجتماعية .

ثانياً : كفايات تخصصية: والمقصود بها إمتلاك المعلمين والمعلمات المعرفة اللازمة للمادة أو المواد التي سيتولى تعليمها، وبالأداء الذي يحقق الأهداف المنشودة.

ثالثاً: كفايات مهنية تربوية: ومنها الآتي :

١. احتواء كل الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين .
٢. عَلمِه بخصائص التعلم لكل مرحلة عمرية يُراد منه تعليمها.
٣. القدرة على استعمال اسس التوجيه التربوي والإرشاد النفسي.
٤. إمتلاكه المعارف والمهارات في حل مشاكل المتعلمين المختلفة .

رابعاً: تمتعه بالصحة النفسية والجسمية.

خامساً: القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية.

سادساً: تقديم المعرفة والمحتوى للمتعلمين بطريقة تعزز فهمهم للمادة.

سابعاً : الإعداد الجيد المسبق للتعليم داخل الصف.

ثامناً: مراقبته لتعلم المتعلمين من طريق الإفادة من نتائج التقويم القبلي والتقويم البعدي الصفيين.

تاسعاً: تخطيط العمل العلاجي في ضوء نتائج عمليات القياس والتقويم.

عاشراً: حفظ النظام ورعايته خارج الصف.

الحادية عشر: إدارة الاختبارات المدرسية.

الثانية عشر : ممارسته للغة العربية بنحوٍ جيد.

الثالثة عشر: معرفته الكبيرة و الجيدة لتاريخ الأمة العربية.

الرابعة عشر: الدراية الجيدة بكل التطورات التي تحصل في ميدان تعليم اللغات.

الخامسة عشر: يمتلك المعرفة بتاريخ طرائق التدريس المختلفة ، وعلى أي أسس بُنيتْ تلك الطرائق.

وممَّا تقدم تبين أنَّ على معلميّ ومعلمات مادة اللغة العربية إمتلاك مجموعة من الكفايات التعليمية اللازمة ؛ حتى يكونوا قادرين على تحقيق المهام المناطة بهم ، وتتمثل تلك الكفايات بالتمكن من المادة التي يعلموها، ومعرفة خصائص متعلميهم ، وطرائق تعليمهم ، ووسائل التقويم المتبعة من قبلهم، فضلاً عن إحاطتهم بالدبلوماسية المرنة في التعامل مع المتعلمين المشاغبين، وأنَّ يحافظوا على تطبيق الأنظمة التربوية في الميدان المدرسي، وأنَّ يكونوا متمكنين من إعداد الاختبارات التحصيلية على نحو منضبط، ومنظم ، وشامل ، فضلاً عن كل ما ذكر يجب أنَّ يكونوا ملمين بعلاقات طيبة تواصلية مع جميع أولياء المتعلمين، والشيء الأكثر من هذا هو أنَّ يمتلكوا الحس الوطني، والأخلاقي، والديني في عملهم؛ لأنَّ عملهم ليس بالأمر الهين ، لكنه مثمر في المجتمع.

اولاً: المصادر العربية :

القرآن الكريم

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى. لسان العرب ،الطبعة الثالثة ، دار صادر ، بيروت، لبنان، ١٩٩٢م– ١٤١٤هـ.
- أبو التمن، عز الدين. أسس ومبادئ القياس والتقويم، منشورات جامعة الفاتح، ج ١، بيروت، لبنان، ٢٠٠٧م.
- ابو الضبعات، زكريا إسماعيل. إعداد وتأهيل المعلمين ، الأسس التربوية والنفسية، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠٠٩م.
- __________. طرائق تدريس اللغة العربية، ط١، مكتب الامير، عمان ، الأردن، ٢٠٠٧م.
- أبو مغلي، سميح. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط٢، دار محمد لاوي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، ١٩٨٦م.
- أحمد ، لطفي بركات. التربية والتقدم في الوطن العربي ، ط١، دار المريخ ، للنشر، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٧٩م.
- الأزرق، عبد الرحمن صالح. علم النفس التربوي للمعلمين، ط١، مكتبة طرابلس العلمية العالمية للنشر والتوزيع، طرابلس ، ليبيا، ٢٠٠٠م.
- الأشول، عادل أحمد عز الدين. موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٨٧م.

- الاعرجي، مرتضى عبد الكاظم . اللغة العربية وطرائق تدريسها، مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد، العراق،٢٠١٦م.
- بحري ، منى يونس، وعايف حبيب. المنهج والكتاب المدرسي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، العراق، ١٩٨٥م.
- البداينة ، يحيى مريحل عبد . بناء أنموذج لتقويم التربية الأساسية ، ط١، دار العقار ، عمان ، الأردن ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، ٢٠١٠ م .
- البدري ، فوزية الحاج علي، التربية بين الأصالة والمعاصرة، مفاهيمها ، أهدافها، فلسفتها، ط١، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- بدير، كريمان. التعلم النشط، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
- البدران ،هالة عبد الامير مكلف ، تقويم كتاب "المنهج والكتاب المدرسي" في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في العراق، ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق ٢٠٠٧م.
- البهادلي ، محمد إبراهيم عاشور، وآخرون. تقويم أداء معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مركز البحوث والدراسات، العدد(٦) ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٩م.



- التل ، أحمد يوسف . التعليم العام في الأردن، منشورات لجنة تاريخ الأردن، العدد(١٤)، المكتبة الوطنية، عمان ، الأردن، ١٩٩٢م.
- التميمي، جاسم محمد علي، ووسام مالك داود. الإحصاء الحيوي باستخدام برنامج spss ، ط١، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر، عمان، الأردن، ٢٠١٦م.
- التميمي، عواد جاسم محمد. الكفايات دليل للعاملين في ميدان التربية والتعليم، وزارة التربية ، بغداد، العراق، ٢٠٠٥م.
- ثورندايك ، روبرت واليزابيث همني. القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني ، وعبدالرحمن عدس ، مركز الكتب الاردنية ، عمان ، الأردن ١٩٨٩م.
- جابر، وليد أحمد. تدريس اللغة العربية(مفاهيم ونظريات وتطبيقات عملية)، ط ١، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
- الجابري، كاظم كريم رضا. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، دار النشر، مكتبة الأمير للنشر، بغداد، العراق، ٢٠١١م.
- جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية . إعداد المعلم العربي، مطبعة لجنة التأليف للنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان، ١٩٥٧م.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط٢، دار المناهج، عمان، الأردن،٢٠٠١م.

- ________، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠١٥م.
- جرادات، عزت. مدخل إلى التربية، ط٣، دار الفكر للتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٧م.
- جري، خضير عباس، تقويم أداء معلمي التاريخ في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتطويرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق، ٢٠٠٤م
- جري، خضير عباس، وعباس دحام العلياوي. الجودة في إعداد وتدريب المعلمين وتطويرهم، الدار الجامعية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق، ٢٠١٧م.
- الجشعمي، مثنى علوان، وشذى مثنى علوان الجشعمي. التدريس فن وعلم وأخلاق ، كلية التربية الاصمعي، جامعة ديالى ٢٠٠٩م.
- جلال، عبد الفتاح. تطور مفهوم محو الأمية في الدول العربية : الدورة التدريبية العادية الأولى للدول العربية والأفريقية، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار، ١٩٨٢م.
- ___________ ، وآخرون. تعليم اليافعين في الوطن العربي دراسة ميدانية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٣م.

- الجمل ، أحمد حسين، وعلي أحمد، اللقاني .معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، الطبعة الثانية ، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ١٩٩٨م .
- جمهورية العراق . النظام التربوي والتعليمي في العراق متطلبات التطوير، تقرير مشترك بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق ١٩٩٨ .
- الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار. الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الامية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٠م.
- حافظ، محمود محمد. مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، ٢٠١٦م.
- الحرداني، محمد رحيم كريم. تقويم أداء معلمات اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق، ٢٠٠٥م.
- الحريري، رافدة. التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان، ٢٠٠٧م.
- ــــــــــــــ. التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ٢٠٠٨م.
- ــــــــــــ. الإعداد الشامل للمعلم المبتدئ في ظل الجودة الشاملة، ط١، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، ٢٠١٥م.

- حسن، ذكرى فالح. الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الاحياء في المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات تربوية، العدد (١١)، وزارة التربية، جمهورية العراق، ٢٠١٠م.
- الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ٢٠١٠م.
- حمادنة ،اديب ذياب سلامة ،تقويم اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في الاردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويرهم،(اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد . جامعة بغداد ،٢٠٠١ م.
- الحموز، محمد عواد. تصميم التدريس، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.
- حنا، رمزي كامل، وميشيل تقلا جرجس. معجم المصطلحات التربوية، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،١٩٩٨م.
- الحيلة، محمد محمود. مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
- ـــــــــــــ. تصميم التعليم بين النظرية والتطبيق، ط٣، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن، ٢٠٠٥م.
- الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون. طرائق التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ٢٠١١م.

• الخطيب، أحمد، ومرداح الخطيب. تدريس المعلمين على أساس الكفايات، المهارة والأداء الحلقة الثانية، مجلة رسالة المعلم، العدد ٤، عمان، الأردن، ١٩٧٧م.
• الخفاجي، عبد الحسين أحمد. محاضرات في منهج البحث التربوي، ط١، المطبعة المركزية لجامعة ديالى، العراق، ٢٠١٣م.
• داخل، سما تركي، وصبا حامد حسين. التعليم المستمر، بغداد ، العراق ، ٢٠١٧م.
• الدريج، محمد. مدخل إلى علم التدريس، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٣م.
• الدليمي، إحسان عليوي، وعدنان محمود المهداوي. القياس والتقويم ، ط١، جامعة ديالى ، كلية التربية، ٢٠٠٠م.
• دنيس، كاترين. تعليم الكبار والتغيير الاجتماعي، مؤسسة التعاون الدولية التابعة للجامعة الألمانية لتعليم الكبار، عمان، الأردن، ٢٠١٣م.
• الدوسري، راشد حماد. تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة، ط١، دار كيوان للطباعة والنشر، دمشق ، سوريا، ٢٠٠٩م.
• دياب، إسماعيل محمد، وآخرون، مهنة التعليم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، مصر، ١٩٩٥م.
• دييز، ماري. معلمون للقرن الحادي والعشرين، ترجمة : سعاد الطويل. مجلة مستقبليات، العدد (١٢٣)، جنيف: مكتب التربية الدولي، ٢٠٠٢م.

- رحمة، انطون حبيب. تخطيط تدريب معلم المدرسة الابتدائية، مجلة التربية الجديدة، العدد (٣٩)، القاهرة ، مصر، ١٩٨٦م.
- الرشايدة، محمد صبيح. الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، دار يافا العلمية للنشر، عمان ، الأردن، ٢٠٠٦م.
- رضا، كاظم كريم، وعبدالله احمد العبيدي : الكفايات التدريسية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية المعلمين ، بغداد ، العراق، العدد (٣٨)، ٢٠٠٣ .
- الروايضة، صالح محمد ، وآخرون. التكنولوجيا وتصميم التدريس، ط١، دار زمزم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- زايد، علاء إبراهيم. تدريس التأريخ بين التأصيل والتطوير، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٧م.
- زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، المؤسسة العالمية المتحدة، بيروت، لبنان، ٢٠١١م.
- ـــــ ، وآخرون. طرائق التدريس العامة، مكتب اليمامة للنشر والتوزيع، بغداد ، العراق، ٢٠١٢م.
- زاير، سعد علي، وسما تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ج١، دار المرتضى للنشر، بغداد، العراق، ٢٠١٣م.

* ــــــــــــــــــــ. المناهج وطرائق التدريس، بغداد، العراق ، ٢٠١٥م.
* ــــــــــــــــــــ، ورائد رسم يونس. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، دار الصادق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦م.
* ــــــــــــــــــــ. نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات، ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦م.
* زغلول ، برهامي عبد الحميد. تدريس العلوم التجارية : دليل الجودة للتعليم والتعلم ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر ، ٢٠٠٧م.
* الزوبعي، عبدالجليل إبراهيم، ومحمد أحمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج ١، مطبعة جامعة بغداد، بغداد ، العراق، ١٩٨١م.
* زويلف، مهدي يحيى الطراونة ،منهج البحث العلمي ،دار الفكر للطباعة والنشر ،عمان ـ الاردن، ١٩٩٨ م.
* زيتون، كمال عبد الحميد .التدريس ، نماذجه ومهاراته، ط٢، عالم الكتب للنشر، القاهرة ، مصر، ٢٠٠٥م.
* الزيدي،شروق بشار، تقويم أداء معلمات الصفوف الخاصة في ضوء كفاياتهن التعليمية وعلاقته بأتجاهاتهن نحو التلاميذ البطيئي التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق، ٢٠٠٤م
* الزيدي،طالب صليبي حسين ، تقويم اداء مدرسي الثانويات المهنية المسائية في ضوء الكفايات التربوية وبناء برنامج مقترح لتطويرها،

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق،٢٠٠٣م.

- **الساموك، سعدون محمود، وهدى علي جواد الشمري. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن، ٢٠٠٥م.**
- **السبيعي ،عبد العزيز عبد القادر. تقويم اداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية،(اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية. ابن رشد ،جامعة بغداد ، ١٩٩٨ م.**
- **السعدي، بشائر جواد كاظم . تقويم أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التعليمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى، العراق، ٢٠١٤م.**
- **سلامة، عادل أبو العز ، وآخرون. طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، ٢٠٠٩م.**
- **سلامة، عبد الحافظ. أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازودي للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.**
- **سلامي، جاسم محمد. تقويم الاداء لمعلمي ادب الاطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية ، الطبعة الاولى ،عمان الاردن، ٢٠٠٣م.**

- سليمان، سعيد أحمد. معايير الجودة في أداء المعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٦م.
- سوريال، لطفي. المنحى التحليلي للمهام التعليمية ومهارات التعليم ومغزاه، أثناء الخدمة ، مكتب اليونسكو، القاهرة، مصر، ١٩٧٦م.
- شاهين، عماد. مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين ، ط ١، دار الهادي للنشر، بيروت ، لبنان، ٢٠٠٩م.
- شحاتة، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للكتاب، القاهرة ، مصر، ١٩٩٣م.
- شكير، حسن. مدخل للكفايات والمجزوءات ، مقاربة نظرية وتطبيقية ، مطبعة المتقي، المحمدية، المغرب، ٢٠٠٢م.
- الشمري ،حسن نجم، وعصام حسن الدليمي. فلسفة المنهج الدراسي،ط١،دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ـ الاردن ٢٠٠٠م.
- طافش، محمود. كيف تكون معلماً ؟ دليل المعلم العربي، ط١، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠١٣م.
- طعيمة، رشدي أحمد. مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساس، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ٢٠٠١م.
- __________، ومحمود كامل الناقة. تعليم اللغة أتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات ، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، ايسيكو، المغرب، ٢٠٠٦م.

- ـــــــــ، وآخرون. المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.
- الطناوي، عفت مصطفى. التدريس الفعال ، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- طه، فرج عبد القادر. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط ٢، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر، ٢٠٠٣م.
- ظافر، محمد أسماعيل. برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربي ، الرياض ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ،١٩٨٦م.
- عاشور، راتب قاسم، ومحمد فخري مقدادي. المهارات القرائية والكتابية (طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط٢، دار المسيرة للنشر،عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- عبد الدايم، عبدالله. التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اواخر القرن العشرين، ط٣، دار العلم للملايين، بيروت ، لبنان، ١٩٧٨م.
- عبد الكبير، صالح عبدالله، وآخرون. نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير، فرع عدن،٢٠١١م.
- عبد الموجود، محمد عزت . أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للنشر ، القاهرة ، مصر، ١٩٨١م.

- ـــــــــ، وآخرون. أساسيات المنهج وتنظيماته، ط٢، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، ١٩٧٩م.
- العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- عبيد، أحمد حسن. فلسفة إعداد المعلمين وتنظيمه، مجلة الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق، العدد الأول، ١٩٧١م.
- عبيد، جمانة محمد. المعلم : إعداده ـ تدريبه ـ كفاياته ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠٠٦م.
- عدس ،عبد الرحمن .مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس ،ج١،ط٢، منشورات مكتبة النهضة الإسلامية ،عمان ، الأردن، ١٩٨٠م.
- العريقي، منصور محمد إسماعيل . الإدارة، ط٦، مركز الأمين للنشر والتوزيع ، صنعاء، اليمن، ٢٠٠٥م.
- العساف ، صالح بن احمد . المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، ط١ ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ١٩٩٥م .
- عطية ، السيد عبد الحميد . التحليل الاحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية ، الاسكندرية ، مصر، ٢٠٠١ م. .
- عطية ، محسن علي . تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠٠٧م.

- عطية ، محسن علي، وعبد الرحمن الهاشمي. التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
- عطية، محسن علي. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط١، دار صفاء للنشر، عمان ، الأردن، ٢٠٠٩م.
- ــــــــــــــــ. البحث العلمي في التربية، مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- عقل ، انور. نحو تقويم أفضل ، ط١، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان، ٢٠٠١م.
- ــــــــــــــــ. تطوير تقويم أداء الطالب، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان، ٢٠٠٢م.
- علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠١٠م.
- عمار، سام، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة ناشرون، دمشق، ٢٠٠٢م.
- العنزي، سعود بن عيد. معلم المستقبل: خصائصه ـ مهاراته ـ كفاياته موقع أنترنت، الرياض ، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٠م.

- عواضة، هاشم. تطوير أداء المعلم ، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، ط١، دار العلم للملايين، بيروت ، لبنان، ٢٠٠٨م.
- ــــــــــــ. الأهداف التربوية ، جمعية المعارف الاسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ٢٠١٦م.
- عواضة، هاشم. تقويم التعلم، جمعية المعارف الاسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ٢٠١٦م.
- عودة. القياس والتقويم في العملية التدريسية، المطبعة الوطنية، بغداد، العراق، ١٩٨٥م.
- غباري، ثائر أحمد ،وآخرون ،البحث النوعي في التربية وعلم النفس ،ط ١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان . الاردن ،٢٠١١ م.
- الغريب ، رمزيه . التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر، ١٩٧٧م .
- الغزالي، صفا أحمد، وتوفيق أحمد مرعي. الحداثة في العملية التعليمية، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠١٠م.
- فاضل ، يوسف وآخرون . الكفايات الداخلية لكليات ومعاهد اعداد المعلمات في العراق (دراسة مقارنة) ، وقائع المؤتمر العلمي السابع لكلية المعلين – الجامعة المستنصرية للفترة (١٠-١١) مايس ، ٢٠٠٠م (بحث منشور) ، الجزء الاول ، بغداد ، ٢٠٠٠م

- فان دالين ، ديوبولدب : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٣ ، ترجمة محمد نبيل نوفر، وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ م.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. الكفايات التدريسية، المفهوم . التدريب . الأداء، ط ١، دار الشروق ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٣م.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم النموذج في القياس والتقويم التربوي، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.
- الفرح، وجيه. دليل التطبيقات العملية لتدريس المعلمين، الوراق للنشر، عمان ، الأردن، ٢٠١١م.
- الفقي، عبد المؤمن فرج. الإدارة المدرسية، ط١، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي، ليبيا، ١٩٩٤م.
- فليه، فاروق عبده. اقتصاديات التعليم ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٣م.
- فنيط، جمال. الحاجات اللغوية للكبار، دراسة تطبيقيه، في مركز محو الأمية بجيجل، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجزائر، ٢٠٠٨م.
- القاضي، يوسف مصطفى، ومحمد مصطفى زيدان. اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة، دار الشرق، بيروت ، لبنان، ١٩٨٠م.

- القائمي، علي. تربية الأطفال واليافعين، ط٢، دار البلاغة للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان، ٢٠١٥م.
- القره غولي، علي موحان عبود. تقويم أداء معلمي الجغرافية في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتحسين الأداء ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق ٢٠٠٤م.
- القورة، حسين سليمان. الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٧٥م.
- القيسي، عامر ياس خضير. التعليم الأساسي، مفهومه، مبرراته، أهدافه، صيغه، بغداد، العراق، ٢٠١٢م.
- كومز، فيليب. أزمة التعليم في العالم من منظور الثمانيات ، ترجمة محمد خيري حربي، وآخرون، دار المريخ، الرياض ، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٧م.
- اللقاني، أحمد حسن ، وآخرون. تدريس المواد الاجتماعية، ج٢، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ١٩٩٠م.
- ___________، احمد حسين ،وعلي احمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ،ط٢ ،عالم الكتب ،القاهرة ، ١٩٩٨م.
- ماثيوز، رودريك، ومتي عقراوي. التربية في الشرق الاوسط العربي، المطبعة العصرية، القاهرة، مصر، (د.ت).

- مارون، جورج. أسس التقويم التربوي ومعايره، ط١، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، ٢٠١٠م.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، اسسه وتطبيقاته، ط١، دار القلم، دولة الكويت، ١٩٧٤م.
- محمد، عبد الله حسن. اتجاهات حديثة في إعداد المعلم، مكتب نور الحسن للطباعة والنشر، بغداد، العراق، ٢٠١٥م.
- محمد، نبيل رفيق. تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، مركز البحوث والدراسات، العدد (٣١)، وزارة التربية ، جمهورية العراق، ٢٠١٤م.
- محمود، حمدي شاكر. التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط١، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤م.
- محمود، محمد مالك محمد سعيد، ومحمد مزمل البشير. برامج محو الأمية بدول الخليج العربي، دراسة تقويمية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٦م.
- مدكور، أحمد علي. تقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء أهدافه، عمان ، الأردن، (د.ت).
- ـــــــــــــــ. تدريس فنون اللغة العربية، ط٢، مكتبة الفلاح، دولة الإمارات، ١٩٩١م.
- ـــــــــــــــ . تعليم الكبار والتعليم المستمر بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن، ٢٠٠٧م.

- مرسي، محمد منير. المعلم وميادين التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٩٣م.
- مرعي ، توفيق أحمد. الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، ط١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٤م .
- ________ ، ومحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٢م.
- ________. شرح الكفايات التعلمية، دار الفرقان، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.
- مرعي، توفيق أحمد ، و محمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٥م.
- المركز الدولي للتعليم الوظيفي في العالم العربي . تعليم الكبار والتنمية وخاصة في البلاد العربية ، الندوة الدولية للخبراء، ٢٩ نوفمرـ ٩ ديسمبر، سرس الليان، ١٩٧٥م.
- مزعل، جمال أسد. نظام التعليم في العراق، مديرية دار الكتب للنشر، جامعة الموصل، كلية التربية، العراق، ١٩٩٠م.
- المشهداني ، عباس ناجي. بناء برنامج لإعداد معلم الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي في ضوء الكفايات التعليمية ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، ١٩٩٧م .

- المفتي ، محمد أمين . سلوك التدريس ، سلسلة معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، مصر، ١٩٨٤م .
- مفلح، غازي. الكفايات التعلمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق ، سوريا،١٩٩٨م.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. التطور الكمي للتعليم الابتدائي في المنظمة العربية: تحليل إحصائي: في التربية الجديدة ، القاهرة، مصر، ١٩٨٨م.
- ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.
- ملحم ، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط ٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- منسي، محمود عبد الحليم . التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية ، مصر ، ١٩٩٨م.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار. تعليم اليافعين في الوطن العربي دراسة ميدانية، تونس،١٩٩٣م.
- ــــــــــــــ. استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس ، ٢٠٠٠م.
- المياحي، جحفر عبد كاظم. قاموس المصطلح التربوي والنفسي، ط١، مكتب اليمامة للنشر، بغداد، العراق، ٢٠١٥م.

- النبوي، أمين محمد. الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر، ٢٠٠٧م.
- النجار ، حسن عبدالله محمد . مدى توفر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي في الاردن وممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين انفسهم ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك ، اربد، الاردن،١٩٩٧م .
- هاشم، عبد المنعم، وعلي فؤاد أحمد. بعض الاتجاهات في التخطيط لرعاية وتنمية اليافعين في الدول العربية، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة ، مصر ، ١٩٧٧م.
- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد، وطه علي حسين الدليمي. استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
- ____________، ومحسن علي عطية. مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ٢٠٠٩م.
- الهويدي، زيد. أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات، ٢٠٠٤م.
- والي، عدنان ماشي. تقييم الأداء الوظيفي، دائرة التخطيط والمتابعة ، قسم التطوير الإداري، وزارة التربية، بغداد، العراق، ٢٠١١م.
- وزارة التربية. تعليمات مدارس اليافعين، بغداد، العراق، ١٩٩٠م.

- ________ . النظام التربوي والتعليمي في العراق متطلبات التطوير تقرير مشترك بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد ، العراق ، ١٩٩٨م .
- ________. نظام المدارس الابتدائية، مطبعة وزارة التربية، بغداد، العراق، ٢٠١١م.
- وهبي، السيد إسماعيل . اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس(مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء) ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر، ٢٤ـــ ٢٥، ٢٠٠٢م.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

- Clay, M. “Techonology competencies of peginning Teacher – Challenge and Apportunity for teacher perparation programs” “Dis- Abs- Int. 55(5) . P. 1244A.. 1994 .
- Hattie ,John ,et al. “Assessment of student Teachers bu supervising Teachers” Journal of Educational Psychology Vol. 74. No. 5 . 1982.
- Saunders, Gerald and etal “Laboratory sikills and competencies for socondary sclens teacher” WWW. Nea org- National Education Association , 2001


MOHAMED KHATAB



مكتبة اليمامة للنشر والتوزيع